صعوبات التعلم

والخطة العلاجية المقترحة



الدكتـــور
تيسـير مفلح كوافحـة
كلية المعلمين - جدة / قسم التربية الخاصة

Learning Difficulties


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة



صعوبات التعلم

والخطة العلاجية المقترحة

رقــــم التصنيــــف : 371.9
المؤلف ومن هو في حكمه: تيسير مفلح كوافحة
عنــــوان الكتــــاب: صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة
رقــــم الايــــداع : 2003/8/1585
الــواصفــــــات: صعوبات التعلم/التعلم
بيــانـــات النــشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع
* - تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى 2003م - 1424هـ
الطبعة الرابعة 2011م - 1432هـ



عمان-العبدلي-مقابل البنك العربي
هاتف:5627049 فاكس:5627059
عمان-ساحة الجامع الحسيني-سوق البتراء
هاتف:4640950 فاكس:4617640
ص.ب 7218 - عمان 11118 الأردن

www.massira.jo
info@massira.jo

صعوبات التعلم

والخطة العلاجية المقترحة

الدكتـــور
تيسـير مفلح كوافحـة
كلية المعلمين - جدة / قسم التربية الخاصة

إهــــداء

"إلى روح والدي ووالدتي اللذان بفقدهما فقدت

. المحبة والحنان الحقيقيان"

الفهرس

مقدمة

بتوفيق من الله سبحانه وتعالى تم انجاز هذا الكتاب وهو يتضمن مقدمة عن التربية الخاصة وما هي فيآتها ثم تصنيف صعوبات التعلم الى نمائية وأكاديمية والعلاقة بينهما وكذلك أهمية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وما هي المظاهر السلوكية لهم، ووسائل تشخيص هذه الفيئة من الطلبة واساليب علاجها وما الفرق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وأخيراً الخطة التربوية الفردية وما دور الأسرة في وجود او عدم وجود صعوبات التعلم.

وفي النهاية لا يسعني الا ان اتقدم بكل الشكر والتقدير والعرفان بالجميل الى كل من ساهم في انجاز هذا الجهد المتواضع ومنهم زوجتي التي ساهمت في تنسيق محتويات الكتاب وطباعته كما لا أنسى جهد جميع زملائي في قسم التربية الخاصة في كلية المعلمين بجده. فلهم ولكل من ساهم الشكر والتقدير والاحترام.

المؤلف

الفصل الأول

مفهوم صعوبات التعلم

- مقدمة
- التيارات التربوية الحديثة والاعاقات
- مفهوم التربية الخاصة
- مفهوم الاعاقة العقلية
- تعريف بمفهوم صعوبات التعلم
- الدراسات والابحاث الخاصة بنسبة توزيع ظاهرة صعوبات التعلم
- الدراسات والابحاث المرتبطه بالقياس والتشخيص
- الدراسات والابحاث المتعلقة بالبرامج التربوية

مقدمة

شهد القرن الحالي تفجراً علمياً لم تشهده البشرية من قبل، حيث يشهد كل يوم ولادة كم هائل من المعارف والمفاهيم والخبرات الجديدة لا يستطيع العقل البشري استيعابها بسهولة وادراكها كما يجب، الأمر الذي دفع بنا نحو التخصص الدقيق في مختلف مجالات العلم والمعرفة. وبالاتجاه نحو التخصص ظهرت المجلات والكتب المتخصصة، وساهمت التقنيات ووسائط الاتصال الحديثة بانتقال المعارف والمفاهيم والخبرات وانتشارها في كافة الاتجاهات، وباستخدام الأقمار الصناعية اصبح بالامكان الاطلاع على كل كبيرة وصغيرة تجري او تحدث في اية بقعة من بقاع الأرض.

وفي الوقت الذي تتمتع فيه البشرية بالنتائج الايجابية للتطور العلمي والثقافي تعاني البشرية من الآثار السلبية لهذا التطور وما انطوى عليه من ممارسات لا أخلاقية وما خلقه من اضطرابات نفسية وعوامل قلق ساهمت في خلق حالة من اللاتوازن وعدم القدرة على التكيف مع الظروف النفسية الداخلية والظروف البيئية المحيطة بالفرد.

ولقد كان فهم سلوك الانسان ومحاولات تفسيره بهدف اصلاحه، بمعنى تعزيز السلوكات المرغوب فيها وتعديل السلوكات غير المرغوب فيها، كان مثار اهتمام العلماء والمتخصصين والتربوين منذ القدم، وهذا ما يؤكده الارث الحضاري للأمم السابقة، فعبارة سقراط المشهورة (إعرف نفسك) التي دونها اليونانيون في أعلى معبد (دلف) تؤكد ان خبايا واسرار النفس كثيرة، ويرتبط بها ويدور حولها معارف لا يستهان بها، ومن يريد معرفة حقيقة ذاته عليه ان يناقش نفسه ويحاسبها على سلوكاتها انطلاقاً من معرفته لدوافعها.

وقد تطورت جهود البشرية التي كانت تبذل في سبيل التعرف على ماهية السلوك البشري ومحاولة تفسيره، وقد بدأ التطور بمراحل بدائية تمظهرت بمحاولات الأدعياء والمنجمين الى ان وصلت الى ارقى مراحل التطور التي تمظهرت بعلم النفس الحديث، فهذا العلم يهدف الى دراسة سلوك الكائن الحي دراسة علمية تأخذ في الاعتبار جميع جوانب السلوك وابعاده.

التعلم وأهمية المرحلة الابتدائية

يعتبر التعلم شكلاً من اشكال السلوك، وعلى هذا الأساس يمكن تعريف التعلم على انه تغير في سلوك الكائن الحي يتم بصورة عامة في اطار ظروف وشروط معينة، حيث تقوم الخبرة أو الممارسة أو التدريب بدور عوامل التغير في الأداء.

ولا يمكن بأي شكل من الأشكال تفسير التعلم (التغير في السلوك) بمعزل عن العوامل الوراثية والعوامل البيئية والتي من بينها عوامل النضج والتغيرات البيوكيمائية والفيزيائية والنفسية لدى الكائن الحي.

تعنى الدول المتقدمة عناية خاصة بمدارس المرحلة الابتدائية، وتعمل على تأهيل هذه المرحلة وفق احدث اساليب وطرائق التأهيل، وتبذل تلك الدول قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة لطلبة المرحلة الابتدائية، حيث تعتبر المرحلة الابتدائية الركيزة الأساسية واللبنة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة والمقصود هنا مراحل التعليم الاعدادية والثانوية والجامعية.

وانطلاقاً من اهمية هذه المرحلة (أي الابتدائية)، فانه يجب التركيز عليها والاهتمام بها بصورة اكبر، سيما وأن أي خلل قد يعتري هذه المرحلة سيتراكم في هذا الأساس، وسيمتد في تأثيره الى مراحل التعليم اللاحقة، اذ يكتسب الطالب في المرحلة الابتدائية الكثير من العادات والقيم والاتجاهات، أضف الى ذلك نمو قدراته واستعداداته العقلية الى جانب تنمية المهارات الأساسية مثل القراءة، والكتابة، والحساب. وفي هذه المرحلة، أيضاً، يفهم العلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها.

التيارات التربوية الحديثة والاعاقات

تضم المدرسة العادية اعداداً كبيرة من الطلبة العاديين الذين لا يعانون من أية مشكلات عقلية او حسية، ولا ينفي هذا وجود نسبة من الطلبة الذين يعانون من مشكلات عقلية او حسية نطلق عليهم مصطلح الأطفال غير العاديين (Exceptional Children) وقد بدأ الاهتمام بفئة الأطفال غير العاديين في نهاية القرن الثامن عشر (وبعد الثورة الفرنسية)، ظهر هذا الاهتمام بوضع الخطط وتطبيق الاجراءات الفاعلة واتباع طرائق التدريس الملائمة لتعليم الطلبة ذوي المشكلات أو الاضطرابات العقلية أو الحسية. وقد برزت أولى

المحاولات في هذا الاطار مع نهاية القرن التاسع عشر، حيث بدأت خدمات التربية الخاصة تقدم للأطفال المعاقين عقلياً وانفعالياً. وبفضل خدمات التربية الخاصة المنظمة والمخططة والمدروسة والقائمة على أسس عملية وعلمية متينة تخلص هؤلاء الأطفال من دياجير الملاجىء، وخرجوا من ذلك العالم القاسي الى عالم يحترم خصوصيتهم ويتعامل معهم بطرائق علمية ويوفر لهم الحياة الكريمة. وقد عزز هذا التوجه بروز التيارات الديموقراطية في اوروبا، وظهور المصلحين السياسيين والأطباء وعلماء التربية الذين كانوا يطالبون بضرورة تغير المواقف نحو افراد المجتمع غير العاديين. وقد طالب هؤلاء بأن تكون الاعاقة عاملاً من العوامل المساعدة في ابراز المهمات التي تقوم بها مؤسسات العناية والرعاية الخاصة بالأفراد غير العاديين والعمل على تنمية ما لديهم من مهارات ومساعدتهم على اكتساب مهارات جديدة تساعدهم في التكيف وخلق نوع من التوازن لديهم. والى جانب بروز هذا التيار ظهرت القوانين والانظمة ولوائح التعليمات التي تنص على حق الأفراد غير العاديين في الحصول على خدمات التربية والتعليم الى جانب الخدمات الصحية وتوفير البيئة المناسبة للعيش بأمان وكرامة. (Hallahn and Kauff-man, 1978.pp.16)

وقد تأثرت الولايات المتحدة الامريكية بالتيارات التربوية الجديدة التي برزت في اوروبا ويبدو ذلك واضحاً وجلياً في النظريات والأساليب والطرائق التي طرحها جمهرة من العلماء امثال : منتسوري (Montessorie, N. 1919 - 1937) وعالم النفس التطوري الشهير جان بياجيه (Biaget, J. 1896 - 1980) وطبيبة النفس الإجتماعية ماريان فروستيج (Mar-ian Frostige, 1976) التي وصلت الى الولايات المتحدة الامريكية عام 1938، والتي كان لها الدور الأكبر في مجال التربية الخاصة (Special Education) في تلك الحقبة الزمنية، وكان اهتمامها منصباً بصورة خاصة على صعوبات التعلم (Learning Disabilites) في مجال التربية الخاصة وكانت فئات الاعاقة البصرية والسمعية هي أولى الفئات التي حظيت بالرعاية والاهتمام، ثم تلتها فئات الاعاقة العقلية والحركية وقد كان شكل خدمات التربية الخاصة في ذلك الوقت متمثلاً في الحماية والايواء (Protention) في الملاجىء (Asylums)، وذلك لحمايتهم أو حماية المجتمع الخارجي منهم والذي يصعب عليهم

التكيف معه، ثم تطورت تلك الخدمات واصبحت تأخذ شكل تعليم الأطفال المعوقين مهارات الحياة اليومية (Daily Living Skills) في مدارس أو مراكز خاصة بهم.

كما يعتبر هوى (Samnel G. Howe, 1801 - 1876) والذي تخرج من جامعة هارفارد كطبيب في عام 1824، من رواد التربية الخاصة في الولايات المتحدة الامريكية، اذ يعتبر هوى Howe من الأطباء والمربين الأوائل في تاريخ التربية الخاصة حيث أسس أول مدرسة للمكفوفين عرفت باسم (The Perkins School for Blind) في مدينة (Watertown) بولاية ماسنشوى، كما تعتبر هيلن كيلر (Helen Keller) ولورا برجمان (LeouroBridg-man) من الأوائل الذين تتلمذوا وتعلموا على يدي هوىHowe، كما ظهر ايضاً نيكولاس هوبس (Nicholas Hobbs, 1960) الاخصائي في علم النفس والتربية والذي اهتم بتربية وتعليم الأطفال المضطربين انفعالياً، وجولدبرج (Goldberg, 1972) والذي أشار الى تقدم الدول الاسكندنافية في تربية ورعاية الأطفال المعوقين عقلياً والذي دعى الى الاستفادة من خبرات هذه الدول ونقل تلك الخبرات الى الولايات المتحدة الامريكية.

وظهر ايضاً ليتزوتمر (Lightner Witmer) الذي اهتم بدراسة الأطفال المتخلفين عقلياً حيث انشأ لهم عيادة نفسية في جامعة بنسلفانيا مهمتها توجيههم وتعليمهم بالطرق الملائمة، حيث تم الوصول الى طرائق تتلاءم مع هذه الفئة وقد وضعت المادة التي تتناسب مع مستوياتهم، وكان للابحاث التي قدمها الأثر الكبير في تطور النظرة الى فئة غير العاديين في المجتمع.

كما يعتبر توماس جالندت، (Thomas H. Gallandet,) (1851 - 1987) من المربين الأوائل الذين اهتموا بتعليم الصم، فقد سافر الى اوروبا لتعلم طرق تربية الصم، ثم عاد الى الولايات المتحدة الامريكية عام 1817 ليؤسس أول مدرسة للصم في مدينة هارت فورد (Hart Ford) بولاية كونيكتاث (Connectint) والتي عرفت الآن باسم المدرسة الامريكية للصم، وقد كرم جالندت بأن أسس أول كلية للصم في مدينة واشنطن عرفت باسمه هي (The Gallendet College) (الروسان 1989).

مفهوم التربية الخاصة

يتناول موضوع التربية الخاصة فئة الأفراد غير العاديين Exceptional Indviduals والمقصود بهذه الفئة هي المجموعة التي تنحرف انحرافاً واضحاً عن الأطفال العاديين او الأسوياء سواء كان في نموهم العقلي او نموهم الحسي او الانفعالي او الاجتماعي او الحركي او اللغوي. هذا الانحراف يتطلب ان يهتم به المربون من حيث ايجاد طرائق تشخيص متعددة ليكون الحكم سليماً كما يتطلب بذل الجهود لوضع برامج تربوية وخطط تربوية وتعليمية فردية تتناسب مع هذه الفئة، كما تتطلب ان يفكر المربون بإيجاد طرائق تدريس تتناسب مع اعاقات هذه الفئة.

يمكن تعريف التربية الخاصة على انها كل البرامج التربوية المتخصصة والتي تتناسب مع الاعاقة والتي تقدم لهذه الفئة من الطلبة والتي تعتبر منحرفة بشكل واضح عن الطلبة العاديين من اجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم الى اقصى حد ممكن من أجل تحقيق ذاتهم، ومساعدتهم على التكيف في المجتمع الذي يوجدوا فيه.

عند ميلاد الطفل يتم البحث عن اشكال معينة من السلوك الحركي لدى الطفل تصلح في مجموعها كدلالة على انه يتمتع بقدر كبير معقول من الصحة. فقدرة الطفل على امتصاص الغذاء، وقدرته على البلع. وتناول الأشياء واغماض العين استجابة للضوء، واشكال عديدة اخرى من السلوك الانعكاسي تعتبر علامات تشير الى وجود نمط عادي من السلوك الحركي عند هذا الطفل حديث الولادة، وكلما تقدم الطفل نحو اتمام السنة الأولى من عمره يحقق تقدماً هائلاً في ادائه الحركي. بعض الأشكال المعينة من السلوك الانعكاسي تصبح اقل وضوحاً، كما يحاول الطفل الوصول الى الأشياء ويتحرك من جنب الى جنب آخر، ويظهر قدرة على ضغط الرأس والجزء الاعلى من الجسم وتنمو لديه القدرة على التنسيق الدقيق بين الابهام والاصابع الأخرى وتصبح مظاهر المهارات الحركية واضحة تماماً من سلوك الطفل (فتحي ، حليم 1982 ، ص 85)

ان الاعاقات الجسمية متعددة الانواع ومتباينة في الضعف والعجز البدني ومن النادر ان تقتصر تأثيرات هذه الاعاقات على الجوانب الجسمية، وذلك لأن مظاهر النمو مترابطة ومتداخلة. ولذلك فالخدمات التي ينبغي تقديمها للأفراد الذين يعانون من اعاقات جسمية يجب أن تكون متكاملة العناصر وتشمل الخدمات الصحية والتربوية والنفسية

والاجتماعية، لذا يجب التعرف على هذه الاعاقات واسبابها ولماذا يمكن اعتبار هؤلاء ذوي حاجات خاصة ما هي نسبة حدوث هذه الاعاقات في المجتمع.

تشير الدلائل والظواهر عبر العصور الماضية ان الطفل المعوق كان يعامل معاملة سيئة تتراوح بين الضرب والاحتقار والربط بالسلاسل او الحرق مروراً بالسجن والتعذيب وهذه لم تكون قاصرة على مجتمع بعينه بل شملت جميع الطبقات الاجتماعية. فقيمة الفرد كانت تتحدد بمقدار صلاحيته لأداء وظيفة ما على الوجه الأكمل والانسان الصالح هو الذي يتمتع بقوى عقلية وجسمية سليمة تؤهله للبقاء.

وظاهرة اساءة معاملة الطفل المعوق ليست وليدة هذا العصر فهي تمتد الى العصور القديمة ولا يخلو مجتمع من المجتمعات الانسانية منها، والتطور الشامل الذي شهده العالم ساعد على نمو الوعي والتفهم لوضع المعاقين كأفراد لهم حقوقهم مثل غيرهم من بنى الانسان، ولقد كان للهيئات التطوعية الخيرية والجمعيات النسائية وجمعيات اولياء الأمور والمهتمين دور فعال في توجيه اهتمام العالم الى هذه الفئات الأقل حظاً وانتزاع قوانين تحمي حقوقهم وكانت للأمم المتحدة جهود كبيرة في انشاء منظمات دولية تهتم بحقوق الانسان وحمايتهم بغض النظر عن وضعهم عاديين ام معوقين والاعتراف بهذه الحقوق عالمياً، (ربيحات 1988)ولقد كان لميثاق حقوق الطفل العربي، دور واهمية بالغة في حماية الطفل العربي فقد دعى الميثاق الى احترام انسانية الطفل وتوفير المناخ المناسب لنموه نفسياً واجتماعياً واخلاقياً والى حمايته من المعاملة السيئة بجميع اشكالها. ان ظاهرة الاساءة للطفل تتناقض مع ما يجب ان تكون عليه العلاقة بين الطفل وبين من يتولى رعايته والتي يجب ان تحمل معاني الحب والرعاية والاهتمام والعطف وخاصة اذا كان الطفل يعاني من اعاقة تتطلب المزيد من الرعاية والعناية والاهتمام وتعتبر هذه الظاهرة واحدة من أخطر المشكلات الاجتماعية (لبيبه ابو شريف، 1991 ، ص 2).

تشير التقديرات ان في العالم ما يقرب من 450 مليون من ذوي الاحتياجات الخاصة وان في العالم العربي ما يقرب من 16 مليون لذا عندما يرزق الشخص بواحد من هؤلاء لا يعني ذلك نهاية العالم ففي العالم الذي نعيش فيه هناك اشياء كثيرة قد لا تتمناها، وقد لا نتقبلها ولكننا مع ذلك مضطرون للتعايش معها، وعندما لا نستطيع ان نغير هذه الأشياء فقد يكون من الضروري ان نتكيف معها. لو اطلعنا على النشرات والتقريرات العالمية

لوجدنا ان 10% من سكان اي مجتمع يحتاجون الى تربية خاصة فهم ذوو احتياجات خاصة اما جسدياً او عقلياً او نفسياً وتشير معظم الدراسات ايضاً ان 80 في المئة تقريباً يمكن انقاذهم لو توفرت لهم سُبل الوقاية المناسبة. (الاعاقة العقلية، صندوق الملكة عليا للعمل التطوعي الاردني، 1978).

ظهر في اللغة العربية العديد من المصطلحات الحديثة التي تعبر عن مفهوم الاعاقة العقلية (Mental Impairment, or Mentally Handicapped) ومنها مصطلح النقص العقلي (Mental Deficiency) ومصطلح التخلف العقلي (Mental Retavdation) ومصطلح الضعف العقلي (Mental Subnormal or Feeble Minded كما ظهرت في اللغة العربية ايضاً بعض المصطلحات القديمة والتي تعبر عن مفهوم الاعاقة العقلية والتي قل استخدامها في الوقت الحاضر، ومنها مصطلح الطفل الغبي او الطفل البليد Idiot Dumb, or Dull Child ومهما يكن من امر هذه المصطلحات التي تعبر وبطريقة ما عن مفهوم الاعاقة العقلية فيميل الاتجاه الحديث في التربية الخاصة الى استخدام مصطلح التربية الخاصة الى مصطلح الاعاقة العقلية وتبدو مبررات استخدام ذلك المصطلح مرتبطة باتجاهات الافراد نحو الاعاقة العقلية وتغييرها نحو الايجابية اذ يعبر مصطلح الاعاقة العقلية عن اتجاه ايجابي في النظرة إلى هذه الفئة في حين تعبر المصطلحات القديمة او غيرها عن اتجاه سلبي نحو هذه الفيئة. (الروسان، 1989)

مفهوم الاعاقة العقلية:

يتفق معظم المتخصصين في التربية الخاصة ومنهم جروسيمان والروسان والزعمط ومارشيل ولاكسون والجمعية الامريكية للطب النفسي على ان الشخص المعوق عقلياً هو كل فرد ينخفض اداؤه عن المتوسط في اختبارات الذكاء المقننة بمقدار انحرافين معياريين او اكثر ويصاحبه قصور في السلوك التكيفي على ان يظهر ذلك خلال المرحلة النمائية الممتدة من الولادة الى سن الثامنة عشر وقد عرفت الجمعية الامريكية للتخلف العقلي الاعاقة 1993 بما يلي "تمثل الاعاقة العقلية عدداً من جوانب القصور في اداء الفرد والتي تظهر دون سن 18 وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء (75+5) يصاحبها قصور واضح في إثنين او اكثر من مظاهر السلوك التكيفي مثل:

1 - مهارات الحياة اليومية 2 - المهارات الاجتماعية 3 - المهارات اللغوية

4 - المهارات الاكاديمية الاساسية كالقراءة والكتابة والحساب

5 - مهارات التعامل بالنقود 6 - مهارات السلامة.

من المؤكد أن التخلف العقلي ليس مرضاً وانما هو حالة تشير الى مستوى من الأداء الوظيفي العقلي الذي ينخفض عن المتوسط انخفاضاً ذا دلالة مرتبطاً في سلوك الفرد التكيفي وتظهر آثاره في مرحلة النمو. والتخلف العقلي هو مصطلح عام يشمل مجموعة كبيرة من الأفراد الذين يختلفون عن بعضهم البعض اختلافاً واسعاً من حيث درجة الاعاقة ومن حيث المظاهر الاكلينيكية ومن حيث الاسباب. وعلى الرغم من انه قد وجد ان التخلف العقلي واحد من الاعراض المرافقة لأكثر من ماية مرض، الا ان الابحاث الطبية لم تستطع التوصل لأكثر من حوالي 25% من الأسباب المؤدية للتخلف العقلي بشكل عام وهذا يعني ان حوالي 75 % من اسباب التخلف العقلي ما زالت من وجهة النظر الطبية غير معروفة الأسباب.

غير ان هذا الواقع لا يقلل من اهمية بذل الجهد على مستوى الوقاية، والباحثون بدورهم لم يدخروا جهداً في سبيل ابراز العوامل التي قد تؤدي الى تعرض الطفل لاحتمال الاصابة بالاعاقة، ولا شك ان الوقاية من مثل هذه العوامل يساعدنا الي حد كبير في تقليل احتمال ان يتعرض احد ابنائنا للاعاقة العقلية. (صندوق الملكة عليا للعمل التطوعي الاردني، ص 3)

تعرف التربية الخاصة على انها مجموع البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الافراد غير العاديين، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم الى أقصى حد ممكن، وتحقيق ذواتهم، ومساعدتهم على التكيف ويقصد بفئات الأفراد غير العاديين، والتي تنطوي تحت مظلة التربية الخاصة الفئات التالية:-

1 - الموهوبون (Giftedness)

2 - الاعاقة العقلية (Mental Impairment)

3 - الاعاقة البصرية (Visital Impairment)

4 - الاعاقة السمعية (Heaving Impairment)

5 – الاعاقة الانفعالية (Emotional Impairment)

6 – الاعاقة الحركية (Motor Impairment)

7 – صعوبات التعلم (Learning Disabilities)

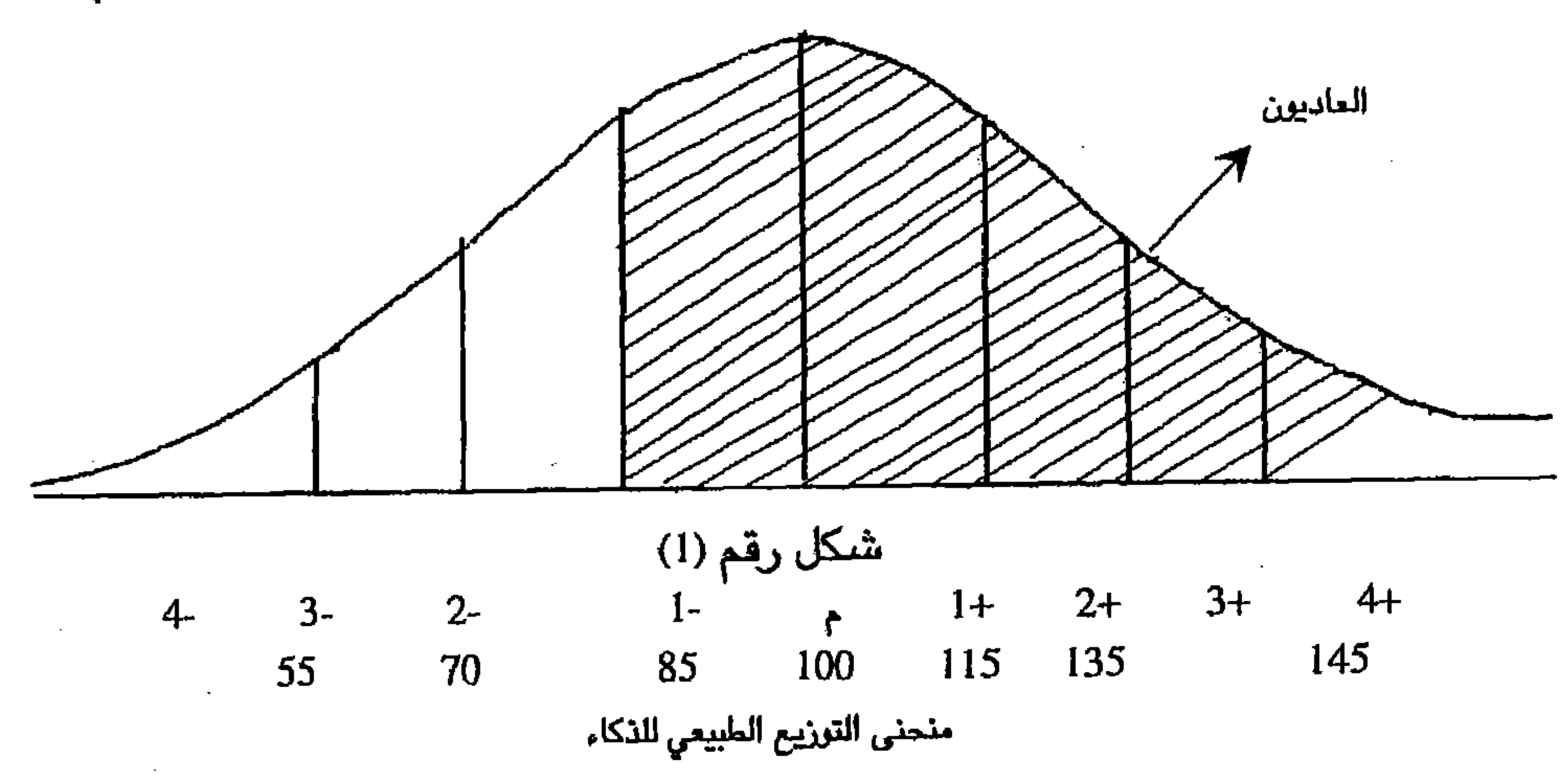
8 – اضطراب النطق أو اللغة (Language & Speech Disorderds)

9 – التوحيد Autisim

وقد يجد الدارس لموضوع التربية الخاصة مصطلحات تدل على فئة الافراد غير العاديين مثل مصطلح الاطفال المعوقين (Handicapped Children) ويعكس هذا المصطلح فئات الافراد غير العاديين السابقة فيما عدا فئة الموهوبين، كما قد يكون من المناسب التمييز بين مصطلحي الافراد غير العاديين (Exceptional individuals) ومصطلح الافراد غير السويين (Abnormal Individuals) اذ يقصد بالثاني تلك الفئة من الأفراد والتي تعاني من الامراض النفسية والعقلية. (الروسان، 1989 ، ص 2)

كما عُرفت التربية الخاصة على أنها مجموع الخدمات المنظمة والهادفة التي تقدم الى الأفراد غير العاديين (Exceptional Individuals) ونعني بهم من يختلفون عن العاديين بالتفوق عليهم، أو بالتقصير عنهم وذلك بتوفير ظروف مناسبة لهم كي ينموا سليماً يؤدي الى تحقيق الذات (Self Realization) (عبد السلام، 1966 ، ص 4).

ويوضح منحنى التوزيع التالي فئة الأطفال العاديين وغير العاديين (المصنفين عقلياً).



شكل رقم (1)

4- 3- 2- 1- م 1+ 2+ 3+ 4+

55 70 85 100 115 135 145

منحنى التوزيع الطبيعي للذكاء

ونعني بتحقيق الذات (Self Realization) أن يستطيع الفرد تحقيق امكاناته وتنميتها الى أقصى مستوى يستطيع أن يصل اليه، وأن يدرك ما لديه من قدرات، ويتقبل حدود ومحددات تلك القدرات، وأن يمر بالخبرات والمواقف التي يستطيع أن يخبرها. وعندما يستطيع الفرد ان يباشر هذا الجو يشعره بالأمن والتقبل وفي جو يسوده الحب والاحساس بالانتماء، وفي ظروف تجعله يشعر بقيمته وانه يستطيع أن يقوم بعمل ما بنجاح وكفاية، عندئذ نستطيع أن نقول أن الفرد قد حقق ذاته.

ومما تجدر الاشارة اليه أن التربية الخاصة تقوم بتوفير الامكانات وتقديم الخدمات التي تساعد الطفل غير العادي على تحقيق ما سبق، (عبد السلام، 1966 ، ص 5)

وعرفها كوفمن (Kauffman, 1978) انها تعليم مصمم بصورة خاصة لتلبية الاحتياجات الفردية للطفل غير العادي (Exceptional Child) عن طريق مواد خاصة، وتقنيات تعليمية، وتجهيزات وتسهيلات، ومرافق خاصة، وعلى سبيل المثال تستخدم الخريطة المجسمة أو الناطقة مع الطفل الكفيف، كما يستعمل جهاز الابتكون (Optacon) في تدريس القراءاة للمكفوفين، وتستخدم لغة الاشارة (Sign Language) في تدريس الصم ويستخدم جهاز النطق الصناعي (Artificial Language Device) مع الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية كالمعوقين عقلياً، وسمعياً، والمصابون بالشلل الدماغي (Cerebran Palsy) في حين لا يستخدم مثل هذا الجهاز مع الأطفال العاديين.

ومن خلال استعراضنا للتعريفات السابقة للتربية الخاصة يمكن استنتاج التعريف التالي:

التربية الخاصة هي مجموع الخدمات المنظمة والهادفة والمبنية علي قرارات خاصة في التعلم من اجل تحقيق حاجات الأطفال غير العاديين، (Exceptional Children) عن طريق ايجاد ظروف مناسبة، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة بما فيها من تجهيزات وتسهيلات لمتطلبات تدريسهم من اجل مساعدتهم على النمو نمواً سليماً يؤدي الى تحقيق الذات.

ويجمع علماء التربية الخاصة على التسليم بمبدأ الفروق الفردية بين الناس، أي أن كل فرد يختلف عما سواه في قدراته وامكانياته، واستعداداته، وهذا ما يجب على التربية أن تؤيده في مناهجها، لذا فالتربية الخاصة تهدف الى تنمية القدرات الفردية عن طريق اعطاء المعلم الحرية في بناء المنهج التربوي المبني على نتائج قياس مستوى الأداء الحالي للطفل غير العادي، لذا يجب علي من يقوم بتدريس هذه الفئة ان يكون ملماً بجميع جوانب

شخصية طلبته العقلية والانفعالية وان يكون مدركاً للظروف التي تحيط بالطفل عن طريق بطاقة خاصة يسجل عليها مستوى ذكائه وتاريخه التربوي والخبرات التي مر بها ومكانته في الأسرة وغير ذلك من معلومات ضرورية، لذا فعلى المدرس أن يعمل ضمن فريق يتكون من المرشد النفسي والاجتماعي ومربي الصف بالتعاون مع اسرة الطفل.

لذا فالتربية الخاصة تهدف الى ما يلي:

1 – التعرف الى الأطفال غير العاديين وذلك من خلال ادوات القياس والتشخيص المناسبة، لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

2 – اعداد البرامج التربوية والتعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

3 – اعداد طرق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة، وذلك لتنفيذ وتحقيق اهداف البرامج على اساس من الخطط التربوية الفردية (Individualized Educational Plan, IEP)

4 – اعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة لكل فئة من فئات التربية الخاصة، كالوسائل التعليمية الخاصة بالمكفوفين، أو المعوقين عقلياً، أو المعوقين سمعياً..... الخ.

5 – اعداد برامج الوقاية من الاعاقة، بشكل عام، والعمل على تقليل حدوث الاعاقة عن طريق عدد من البرامج الوقائية.

6 – الكشف عن مواهب واستعدادات وقدرات كل طفل واستثمار كل ما يمكن استثماره منها.

7 – تحديد الاحتياجات التربوية والتأهيلية لكل طفل.

8 – تنمية وتدريب الحواس لدى ذوي الاحتياجات الخاصة للاستفادة منها في اكتساب الخبرات المتنوعة والمعارف المختلفة.

9 – توفير الاستقرار والرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية التي تساعد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه تكيفاً يشعرهم بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات تجاه هذا المجتمع.

10 – تعديل الاتجاهات التربوية الخاطئة لأسر هؤلاء الأطفال عن طريق توجيه وتوعية

الأسـر وايجـاد مناخ مـلائـم للتـعـاون الـدائم بين المنـزل والمدرسـة. ممـا يؤدي الى تكيف اجتـمـاعـي ينسجم مع قـواعـد السلوك الاجتـمـاعـي والمواقف المختلفـة على اسـاس من الايجابية والثقة بالنفس.

11 – الاستفادة من البحث العلمي في تطوير البرامج والوسائل والأساليب المستخدمة في مجال التربية الخاصة.

12 – نشر الوعي بين ابناء المجتمع بالعوق وأنواعه ومجالاته ومسبباته وطرق التغلب عليه أو الحد من اثاره السلبية.

13 – تهيئة المدارس لتلبية الاحتياجات الاساسية للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بما يتطلبه ذلك من اجراء التعديلات البيئة الضرورية.

14 – تحقيق الكفاءة الشخصية: وتعني مساعدة الفرد على الحياة الاستقلالية.

15 – تحقيق الكفاءة الاجتماعية: وهي اكساب الفرد انماط السلوك الاجتماعي للتعامل مع المجتمع.

وتعمل التربية الخاصة في اتجاهين:

أولاً : الاتجاه الوقائي:

والتي تقوم به المؤسسات الخاصة كرياض الأطفال والمستشفيات ووسائل الاعلام وذلك من أجل تحقيق السلامة الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية كذلك تعنى بالكشف المبكر للاعاقة وتتدخل لتحقيق وطأة الاعاقة ما أمكن.

ثانياً : الاتجاه العلاجي:

ويقوم هذا الاتجاه على ازالة القصور او التخفيف من حدته او التعويض في بعض الاعاقات كما يقوم باستغلال امكانيات وطاقات المعاق الكامنة.

قد يجد الدارس لموضوع التربية الخاصة مصطلحات تدل على فئة الأفراد غير العاديين مثل مصطلح الأطفال المعوقين Handicap Children ويعكس هذا المصطلح الأطفال غير العاديين فيما عدا الموهوبين كما قد يكون من المناسب التمييز بين مصطلحات الأفراد غير العاديين Exceptional Individuals ومصطلح الأطفال غير الاسوياء Abnormal Chil-dren حيث يعني المصطلح الثاني فئة الأطفال التي تعاني من الأمراض النفسية أو العقلية.

صعوبات التعلم

تعريف بموضوع صعوبات التعلم:

تشمل خدمات التربية الخاصة عدة فئات من الأفراد غير العاديين كالموهوبين، والمعوقين عقلياً، وسمعياً وبصرياً، ولغوياً، وانفعالياً ثم ذوي صعوبات التعليم او اعاقة التعلم وهي عبارة عن اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يراه ويسمعه او في ربط المعلومات القادمة من اجزاء مختلفة من الدماغ، ويمكن ان تظهر هذه الصعوبات بالصور التالية "صعوبة معينة مع اللغة المكتوبة والمسموعة، صعوبة في التنسيق والتحكم الذاتي وتمتد هذه الصعوبة الى الحياة المدرسية ويمكن ان تعوق تعلم القراءة او الكتابة او الحساب. .

تعتبر صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نسبياً التي دخلت ميدان التربية الخاصة. وفي العقد الأخير من هذا القرن بدأ الاهتمام بشكل واضح بحوالي 3% من طلبة المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم (صبحي ، 1988 ، ص 7). حيث لا تعاني تلك الفئة من اعاقات عقلية او سمعية او بصرية ومع ذلك فانها تواجه مشكلات اكاديمية في المدرسة الابتدائية وقد ظهرت تعريفات كثيرة لهذه الحالات منها:

في عام 1963 قدم عالم التربية الخاصة المعروف صموئيل كيرك (Samuel Kirk, 1963) تعريفاً لصعوبات التعلم بأنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة او اكثر في الجوانب التالية: القدرة على استخدام اللغة او فهمها، القدرة على الاصغاء، او التفكير، او الكلام، او القراءة، او الكتابة او العمليات الحسابية (العددية) البسيطة، ومن المتوقع ان يكون السبب وراء ذلك عائداً الى صعوبات في عمليات الادراك عند الطالب نتيجة اصابات الدماغ او خلل بسيط في وظيفة الدماغ او صعوبات القراءة، او فقدان القدرة على الكلام، أي أن الصعوبة في التعلم لا تعود الى اعاقة في السمع أو البصر او الحركة او التخلف العقلي او الاضطرابات الانفعالية. (صبحي، 1988 ، ص 7).

وفي عام 1681 وضع كل من هامل، ليف، جالنت، لارمن، (Donald D. Hammill, James E.L Leign, Gray, Mcrutt and Stephen Clarsen, 1981) تعريفاً جديداً لصعوبات التعلم نشر في مجلة (Learning Disability Quantently) يشير التعريف الى

ان صعوبات التعلم هي تعبير عام يشير الى مجموعة غير متجانسة تظهر بصورة واضحة كعجز في قدرات وتحصيل واستخدام مهارات الاستماع والكلام، والقراءة، والكتابة، ومهارات الحساب. وقد يعزى هذا العجز في هذه القدرات الى خلل في الجهاز العصبي وقد يصاحب صعوبة التعلم اعاقة حسية (سمعية او بصرية) او اعاقة عقلية، إضافة الى اضطرابات انفعالية واجتماعية، ولا ينفي هذا التعريف تأثير عوامل البيئة المختلفة، مثل العوامل الثقافية، وطرائق التدريس غير الملائمة.

أما فيما يتعلق بتعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (National Advisery Committee For Handicapped Children NACHC) فهو يشير الى ان الاطفال ذوي صعوبات التعلم هم اولئك الذين تظهر لديهم. اضطرابات في واحدة او اكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة او المنطوقة وتتمظهر في اضطرابات السمع والتفكير والكلام، والقراءة والتهجئة، والحساب، وتعود الى اصابة وظيفية بسيطة في الدماغ، وليس لها علاقة باية إعاقة من الاعاقات سواء كانت عقلية، سمعية، او بصرية وتعود الى إصابة وظيفية بسيطة في الدماغ.

ويؤكد السرطاوي (1987 ، ص 22) تعريف كيرك (Kirk, 1968) حيث يرجع صعوبات التعلم الى اعاقة خاصة او قصور في واحدة او اكثر من عمليات النطق، اللغة والادراك، السلوك، القراءة، التهجئة الكتابة، العمليات الحسابية. وهي ناتجة عن احتمال وجود خلل بسيط في الدماغ او اضطراب انفعالي او سلوكي ولكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي او الحرمان الحسي (السمع والبصر) وقد تعزى الى مسببات ثقافية او طرائق التدريس.

أما التعريف الذي تأخذ به السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الامريكية فهو: تعنى الصعوبات الخاصة بالتعليم (Spicific Learning difficulties) اضطراباً في واحدة او اكثر من العمليات السيكولوجية الاساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة او المنطوقة واستخدامها، وتظهر هذه الاضطرابات في نقص القدرة على السمع او التفكير او الكلام، او القراءة، او الكتابة، او التهجئة، او العمليات الحسابية، ويضم المصطلح حالات الاعاقة الادراكية او الاصابات الدماغية (Brain Injury) او التلف الوظيفي الدماغي البسيط (Minimal Brian Bysfunction) او صعوبة القراءة (Dyslixia) او الحبسة الكلامية (Aphasia) التي ترجع لظروف نمائية ولا يضم هذا المصطلح الأطفال الذين يعانون

صعوبات التعلم الناتجة بصفة اساسية عن اعاقات بصرية او سمعية او حركية او الناتجة عن التخلف العقلي او الاضطراب الانفعالي، او سوء الظروف البيئة (الثقافية او الاقتصادية). وقد نص على هذا التعريف القانون العام (رقم (142/94 الخاص بالأطفال غير العاديين. (عبد الرحيم، ج 2 ، 1980 ، ص 88)، وقد حدد القانون العام (الجزء الثاني) (142/94) والذي صدر في 29 ديسمبر عام 1977 ، الطفل الذي يعاني من صعوبة خاصة بالتعليم بأنه ذلك الطفل:

1 - الذي لا يصل في تحصيله الى مستوى مساو او متعادل مع زملائه في نفس الصف وذلك في واحدة او اكثر من الخبرات التعليمية المعدة لقدرات هذا الطفل وفي هذا السن.

2 - الذي يظهر تبايناً شديداً بين مستوى تحصيله الاكاديمي وبين قدراته العقلية الكامنة في واحدة او اكثر من المجالات التالية:

أ - التعبيرات اللفظية

ب - فهم المادة المسموعة

ج - التعبيرات المكتوبة

د - المهارات الاساسية للقراءة

هـ - فهم المادة المقروءة

و - العمليات الحسابية

3 - الذي لا يعاني من:

أ - اعاقة بصرية او سمعية.

ب - تخلف عقلي.

ج - اضطراب انفعالي

د - حرمان بيئي او ثقافي او اقتصادي. (السرطاوي، 1987 ، ص 23 ، 24).

أما تعريف ليرنر (Learner) لصعوبات التعلم فهو يتضمن الابعاد التالية:

أ - البعد الطبي لتعريف صعوبات التعلم ويركز هذا التعريف على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي او التلف الدماغي.

ب - البعد التربوي لتعريف صعوبات التعلم، الذي يشير الى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة، ويصاحب ذلك عجز اكاديمي وبخاصة في مهارات القراءة، والكتابة، والتهجئة والمهارات العددية، ولا يكون سبب ذلك العجز الاكاديمي عقلياً او حسياً، كما ويشير البعد التربوي للتعريف الى وجود تباين في التحصيل الاكاديمي والقدرة العقلية للشخص . (صبحي، 1988 ، ص 8)

ويحدد هارنج وبتمان (Harring & Battman, 1969) في تعريفهما لصعوبات التعلم ثلاث خصائص يستدل بها على وجود صعوبات تعلم لدى الطفل، وهذه الخصائص هي:

1 - وجود تباين واضح بين الاستعدادات الدراسية الكامنة عند الطفل وبين المستوى الدراسي العقلي له، ويرجع الى خلل وظيفي في عمليات التعلم.

2 - وجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.

3 - عدم وجود ارتباط بين صعوبات التعلم وبين كل من التخلف العقلي او الحرمان الثقافي او الحسي، او التعليمي، او البيئي.

وعرف هلهان وكوفمان (Hallhan & Kanffman, 1976) الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم بأنه ذلك الطفل الذي لا يستطيع أن يصل الى كامل امكانياته الكامنة في الوقت الذي يكون هذا الطفل في أي مستوى من مستويات الذكاء، (أقل من المتوسط، متوسط، أعلى من متوسط) وتتضح لديه مشكلات دراسية لأسباب بعضها ادراكي والآخر غير ادراكي، وقد يكون أو لا يكون لديه مشكلات انفعالية. (السرطاوي، 1987 ، ص 22).

كما أن هناك تعريفات تعطي الجهاز العصبي المركزي اهتماماً خاصاً من بينها ما اخذ به مايكلبست (Mykelbeust 1963) اذ يستخدم مصطلح الاضطرابات النفسية العصبية في التعلم يشمل مشكلات التعلم التي تحدث في أي سن والتي تنتج من انحرافات الجهاز العصبي المركزي، ولكنها لا ترجع الى التخلف العقلي او الاعاقات الحسية وقد يعود السبب الى اصابات بالامراض والحوادث، وقد يكون سبباً نمائياً. أي انه يرى ان السبب الرئيسي وراء السلوك غير العادي هو خلل في الأداء الوظيفي العصبي (Neurological disfinc-tion) (عبد الرحيم، : 1980 ، ص 87).

وعرفهم كلمنس (Clements, 1966) بما يلي: يشير مصطلح التلف الوظيفي الدماغي

البسيط الى هؤلاء الأطفال الذين يمتلكون درجة قريبة من متوسط، او درجة متوسطة، او أعلى من متوسط في الذكاء مع وجود اضطرابات خاصة في التعلم او في السلوك تتراوح ما بين خفيفة الى حادة، على أن هذه الاضطرابات ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي وقد تظهر هذه الانحرافات على شكل تركيبات مختلفة من القصور في الادراك، وفي تكوين المفاهيم، وفي اللغة، وفي التذكر، وفي ضبط الانتباه، وفي الوظائف الحركية (عبد الرحيم، 1980 ، ص 87).

"ومن استعراضنا للتعريفات السابقة يعرفها الكاتب التعريف التالي لذوي صعوبات التعلم: ذوي صعوبات التعلم هم الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل استعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو التهجئة أو فهم واستيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات أو اضطرابات في التفكير أو قصور في الادراك أو التذكر أو ضبط الانتباه أو الحركة الزائدة، مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر، وليسوا مصابين باعاقات جسمانية سمعية أو بصرية، أو غيرها من الاعاقات.

وبرغم اختلاف التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم (Learning disabilities) الا انه يجمع بين هذه التعريفات عناصر مشتركة يتفق عليها المتخصصون، وهي:-

1 - أن تكون مشكلة التعلم موضوع البحث مشكلة ذات طبيعة خاصة (Specific) وليست ناتجة عن حالة اعاقة عامة كالتخلف العقلي أو الاعاقات الحسية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو المشكلات البيئية.

2 - أن يظهر الطفل شكلاً ما من اشكال التباين أو الانحراف بين قدراته العقلية وتحصيله الاكاديمي.

3 - أن تكون صعوبة التعلم التي يعاني منها طفل ما ذات طبيعة سلوكية كالتفكير، أو الكتابة أو التهجئة، أو الحساب، وما قد يرتبط بها من مهارات.

4 - ان مركز الثقل في عملية التمييز والتعرف على حالات الصعوبات الخاصة بالتعلم يجب أن يكون من وجهة النظر السيكولوجية والتعليمية. (فتحي السيد، 1980، ص 90 - 89).

وقد حدد هلهان وكوفمان (Hallhan & Kauffman, 1976) خمسة مظاهر رئيسية متضمنة أو مشتركة في معظم تعريفات صعوبات التعلم وهي:

1 – ظهور مشكلة اكاديمية لدى الطفل في القراءة أو الكتابة، أو التهجئة أو الحساب... الخ.

2 – النمو غير المتوازن لقدرات الطفل، ويبدو ذلك في التباين بين قدراته العقلية والاكاديمية، فقد يكون لديه علاقات مرتفعة في الرياضيات ولكنه في اللغة ضعيف كما أن قدراته لا تنمو بشكل طبيعي أو منتظم فبعضها ينمو نمواً طبيعياً والبعض الآخر ينمو نمواً بطيئاً أو يتأخر في النمو وقد اطلق عليها جلجر (Gallgher, 1966) عدم التوازن النمائي وقال عنها كيرك وكيرك (Kirk & Kirk, 1971) الفروق داخل الفرد. مثال ذلك قد يكون لديه قدرة جيدة في الرياضيات ولكنه في العلوم ضعيف وفي اللغة وسط وفي الاجتماعيات ممتاز... الخ.

3 – وجود خلل عند ذوي صعوبات التعلم في الجهاز العصبي المركزي.

4 – لا تعود صعوبات التعلم الى اعاقة عقلية أو اضطرابات انفعالية (Hallhan & Kauff-man, 1978, P 122).

وفي عام 1981 اجتمعت ست منظمات عامة في مجال المعوقين في الولايات المتحدة الامريكية وشكلت ما يعرف باسم "اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم" وذلك لاقرار تعريف جديد لصعوبات التعلم، وهذه المنظمات هي:

أ) الجمعية الامريكية للكلام واللغة والسمع (American Speech Langnage and Hearing Association)

ب) جمعية الاطفال والراشدين ذوي صعوبات التعلم. (The Association for Children and Adults With Learning Disabilities)

ج) مجلس صعوبات التعلم. (Council for Learning Disabilities)

د) قسم الأطفال ذوي اضطرابات التواصل (The Division t. for Children with Communication Disorders)

هـ) جمعية القراءة الدولية (The International Reading Association)

و) جمعية آورتن لعسر القراءة. (The Ortin Dyslexia Society)

ولقد جاء في التعريف الجديد المقترح ما يلي:

ان صعوبات التعلم ميدان شامل يرجع الى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب او استخدام القدرة على الاستماع، أو الكلام او القراءة او الكتابة او العمليات الحسابية، تعتبر هذه الاضطرابات اساسية في الفرد ويفترض ان تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. واذا حدث او ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات اعاقة اخرى (مثل قصور في الحواس او التخلف العقلي او اضطراب انفعالي او اجتماعي) أو متلازمة مع مؤثرات بيئية (مثل الاختلافات الثقافية او طرائق التدريس غير المناسبة أو عوامل نفسية). فان صعوبات التعلم لا تكون ناتجة مباشرة عن تأثير هذه الاعاقات. (Hammill etal, 1981, p, 326)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استنتاج ان المدرسة تتحمل العبء الاكبر في علاج صعوبات التعلم بوصفها الجهة المسؤولة مسؤولية مباشرة عن التعلم، ويجب على المدرسة التركيز على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ولا يستطيعون الافادة من خبرات التعليم وانشطته المتاحة في الفصل المدرسي وخارجه مما يجعلهم لا يحققون اهداف المدرسة التعليمية. ولا يستطيعون الوصول الى مستوى التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا اليه. ومثل هؤلاء الطلبة هم الذين يجب ان يكونوا في بؤرة الاهتمام المدرسي من حيث توفير الانشطة العلاجية التعليمية المناسبة. وهذا لا يتم الا في ضوء الكشف المبكر عنهم وتهيئة ظروف التعلم او العلاج المفرد بهدف مساعدة كل تلميذ على تخطي صعوبات تعلمه (عثمان، 1979 ، ص 37).

وقد تركز الاهتمام بصورة خاصة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، والدليل على ذلك كثرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع واكدت على اهمية وفاعلية معالجة هذه الفئة من الطلبة، وركزت تلك الدراسات على ضرورة الاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مراحل عمرية مبكرة، اذ ينعكس الاهتمام المبكر بهذه الفئة من الطلبة ايجابياً على محاولات تصحيح مساوىء تعلم هؤلاء الطلبة وتقديم البرامج العلاجية الفاعلة.

وتختلف الدراسات في تقديرها لنسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ويعود هذا الاختلاف الي تباين التعريفات وتعددها اضافة الي تداخل الموضوعات التي ساهمت في ابراز هذه الظاهرة من ناحية ثانية. ففي دراسة اجراها

مايكلبست وآخرون، (Mykelbust, etal, 1969) اشار الى وجود ما نسبته 7 - 8% من طلبة الصفين الثالث الابتدائي والرابع الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتؤكد دراسة مايكلبست أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم أعلى من نسب الطلبة المعاقين سمعياً او بصرياً او عقلياً أو ذوي الاضطرابات الانفعالية. وتشير اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (NACHC) التي شاع ذكرها في الولايات المتحدة الامريكية الى أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تتراوح ما بين 1% و 3% ,Learner) . 1976 : p II)

وتشير البحوث والدراسات النفسية الى أن الاهتمام المبكر بالطلبة ذوي صعوبات التعلم يساعد في تقليل الصعوبات والمشكلات التي قد تنتج عن صعوبات التعلم في مراحل التعليم اللاحقة (والمقصود هنا المرحلة الاعدادية والمرحلة الثانوية)، ففي دراسة قام بها شيفمان (Schiffman, 1962) حول الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة، وجد في دراسة ان الكشف المبكر والتعرف على هؤلاء الطلبة بصورة مبكرة وتقديم البرامج العلاجية الفاعلة لهم في الصف الأول الابتدائي أدى الى تحسنهم بصورة ملموسة وبنسبة تصل الى حوالي 84%، بينما تنخفض نسبة التحسن الى 46% إذا ما تم الكشف والعلاج في الصف الثالث الابتدائي، كما أن نسبة التحسن لا تتجاوز ال 18% في حال الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي وتقديم البرامج التربوية العلاجية في تلك المرحلة. وإذا تم التشخيص والكشف والعلاج في الصف السادس الابتدائي فان نسبة التحسن قد تصل الى 8% فقط. (عثمان، 1979 ، ص 19).

لذا يمكن تلخيص صعوبات التعلم بما يلي:

لم يظهر هذا المصطلح في الأدب التربوي إلا في الستينات من القرن الماضي عندما تشكلت **جمعية للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية** عام 1964 في الولايات المتحدة الأمريكية من عدد من المختصين في مجالات متعددة مثل الطب وعلم النفس والتربية واللغة. وهذا يشير إلى أن هناك عدد من المؤثرات التي ساعدت في ظهور هذا النوع من التعلم ومن هذه المؤثرات التخلف العقلي – ضعاف العقول وهم الذين ليس لديهم القدرة على التعلم كالأسوياء، وذوي الإصابا الدماغية وذوي الحالات النفسية العصبية وكذلك

الاضطرابات القرائية أي الذين يعانون من مشكلات محددة في القراءة وفي تطورها، وصعوبات اللغة أي الصعوبات الحادة في فهم اللغة واستخدامها في الحديث والتقييم أي تشخيص صعوبات التعلم بأساليب مختلفة مثل الاختبارات والملاحظات وتحليل السلوك والمهام، واهتمام أولياء الأمور والحكومات التي وضعت التشريعات والقوانين الخاصة بتربية الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

مفهوم صعوبات التعلم:

لقد أسهمت معظم العلوم الإنسانية في صعوبات التعلم، لذا فقد تعددت التعريفات الخاصة بهذا المفهوم منها ما هو طبي ومنها ما هو تربوي نفسي وقد ساعد ذلك على وضع قوانين وتشريعات تتطلب ممارسات تهدف إلى معالجة الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتحسين أوضاعهم التربوية والاجتماعية وغيرها.

وقد تم ذلك في بعدين:

أولاً: البعد الطبي:

يركز هذا التعريف على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل الوظيفي العصبي أو التلف الدماغي البسيط كما أشارت بذلك ليرنر Learner حيث تركز هذه التعريفات على الجهاز العصبي المركزي وقد أشار مايكلبست Mykelbust إلى ذلك، واستخدم مصطلح الاضطرابات النفسية العصبية في التعلم حيث يشمل مشكلات التعلم التي تحدث في أي سن والتي تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي شريطة ألا تكون ناتجة عن التخلف العقلي أو الإعاقات الحسية وقد يكون السبب ناتجا عن الحوادث أو الإصابة بالأمراض أو سببا نمائيا حيث يرى أن السبب الرئيسي وراء السلوك يعود إلى خلل في الأداء الوظيفي العصبي neurological disfinction عبد الرحيم 1980.

ثانياً: البعد التربوي:

يرى هذا الاتجاه أن السبب الرئيسي لصعوبات التعلم يكون ناتجا عن عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة، يصاحب ذلك عجز أكاديمي خاصة في المهارات عند الطفل شريطة ألا يكون سبب هذا العجز أكاديمياً أو عقلياً أو حسياً، لذا نجد عند الطالب ذو

صعوبات التعلم تباينا في التحصيل الأكاديمي بين المواد المختلفة وداخل المادة الواحدة أيضا.

ويجدد هارنج وبتمان Battman و Haring وجود ثلاث خصائص يمكن للمعلم والأب الاستدلال على أن الطفل لديه صعوبة في التعلم وهذه الخصائص:

1- وجود تباين واضح بين الاستعدادات الدراسية الكامنة عند الطفل وبين المستوى الدراسي الفعلي له ويرجع إلى خلل وظيفي في عمليات التعلم.

2- وجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.

3- عدم وجود ارتباط بين صعوبات التعلم وبين كل من الإعاقة العقلية أو الحرمان الثقافي أو الحسي أو التعليمي أو البيئي.

يتبين لنا أن المشكلة هنا هي مشكلة خاصة ليست ناتجة عن إعاقات عقلية أو اضطرابات انفعالية أو مشكلات بيئية. وبناء على ذلك يمكن تعريف الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أنهم هم الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل استيعاب اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو التهجئة أو فهم واستيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات، أو اضطرابات في التفكير أو قصور في الإدراك أو التذكر أو ضبط الانتباه أو الحركة الزائدة مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر. على أن تكون هذه الصعوبة ليست ناتجة عن أي إعاقة جسمية سمعية أو بصرية أو حركية أو اضطرابات سلوكية أو غيرها من الإعاقات.

وقد حدد هلهان وكوفمن Hellhan, Kauffman, 1978 أربعة مظاهر رئيسة يمكن ملاحظتها في معظم التعريفات وهي:

1- ظهور مشكلة أكاديمية لدى الطفل في القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب ... الخ.

2- النمو غير المتوازن لقدرات الطفل. وخاصة بين القدرات العقلية والقدرات الأكاديمية حيث نجد أن بعض القدرات تنمو بشكل بطيء وبعضها بشكل سريع.

3- وجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.

4- لا تعود هذه الصعوبات الى إعاقة عقلية او اضطرابات انفعالية Hallhan, Kauffman, 1978.

مما سبق نجد أن المدرسة الابتدائية بالتحديد يجب أن تتحمل الجزء الأكبر في علاج صعوبات التعلم بوصفها المسؤولة مسؤولية مباشرة عن التعلم.

أهمية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم:

أشارت الكثير من الدراسات الى أهمية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم مثل دراسة بيكر Becar وكيو Keogh واجلستن Egelston حيث دلت هذه الدراسات الى ما يلي:

1- نسبة شفاء هؤلاء تتفاوت من صف الى صف آخر فقد وجدت بعض الدراسات أنها تصل إلى 85% في الصف الثاني الإبتدائي بينما تتضاءل ما بين 16-8% في الصف السادس أو حتى الخامس الإبتدائي.

2- إن فاعلية البرامج والأنشطة التي أعدت لهم يؤثر الكشف المبكر لها تأثيراً إيجابياً على فعالية هذه البرامج والأنشطة.

3- تعود أهمية الكشف المبكر أيضاً إلى أن هذه الصعوبات تستنفذ جزءاً عظيماً من طاقات الطفل العقلية والانفعالية حيث يبدو على الطفل مظاهر سوء التكيف الشخصي والاجتماعي والانفعالي ويكون أميل الى الانطواء والاكتئاب والانسحاب ويكون صورة سالبة عن نفسه فهو يشعر دائماً أنه أقل قبولاً لدى مدرسيه وأقرانه.

المظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلم:

يمكن ملاحظة أشكال السلوك التالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

1- اضطرابات انفعالية واجتماعية متكررة حيث لا يستطيع هذا الطفل أن يضع لنفسه مستوى ثابت من الأداء فهو متوتر يشعر بالإهانة وعدم الإحساس بالأمن ويكون مشاعر سالبة عن نفسه.

2- صعوبة في عملية التفكير: الطفل هنا لا يستطيع تطبيق ما تعلمه لذا فهو يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب، تفكيره في أغلب الاحيان حسي فهو لا

يستطيع اتباع التعليمات أو تذكرها. فهو يحتاج الى وقت طويل لتنظيم افكاره.

3- النشاط الزائد وشرود الذهن سهل الاستثارة بالمثيرات البصرية لذا فهو يستغرق وقت أطول من الآخرين في انجاز الأعمال.

4- صعوبات في التحصيل الدراسي أي الاضطراب في سير التعلم حيث يتعرض الطفل إلى ذبذبات شديدة في التحصيل في المادة الواحدة وبين المواد أيضا.

5- الادراك البصري السمعي:

يعجز الطفل عن تمييز الخصائص التي تميز مثلا بين المربع والدائرة والمثلث ويعجز عن تمييز الشكل والأرضية حيث لا يتمكن من تمييز الصورة المعكوسة عن الحقيقة ويعاني أيضا من صعوبة في معرفة الاتجاهات ويعجز عن تمييز الحروف المتشابهة مثل، د، ذ، ر، ز، ح، خ، .. وهكذا.

6- ينقصه القدرة على تنظيم اوقات العمل.

7- كتاباته مبعثرة، لعدم فهمه العلاقة بين الاشياء / الطفل أيدا لا يستطيع تطبيق ما تعلم.

8- يتمكن من التفكير الحسي في حين يعاني من ضعف في التفكير المجرد.

9- يحتاج الى وقت طويل لتنظيم أفكاره.

ولأهمية موضوع صعوبات التعلم قام العديد من المختصين في موضوع صعوبات التعلم بإجراء دراسات عديدة تناولت جوانب عدة منها ما يتعلق بنسبة وتوزيع هذه الظاهرة ومنها ما يتعلق بالتشخيص والقياس ومنها ما يتعلق بالبرامج التربوية.

الدراسات والابحاث الخاصة بنسبة وتوزيع ظاهرة صعوبات التعلم

أجرى مايكل بست (Mikel Beust, 1969) دراسة في ولاية الينوس (Illinous) الأمريكية حول نسبة الاطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثالث والرابع الابتدائيين أشارت نتائج الدراسة الى أن (7%-10%) من تلاميذ المرحلة الابتدائية هم من ذوي صعوبات التعلم معتمداً على تعريف صعوبات التعلم الذي يشير الى التباين بين التحصيل الاكاديمي والقدرة العقلية، كما بينت الدراسة ان (2800) تلميذ من تلاميذ الصفين الثالث

والرابع الابتدائيين هم من ذوي صعوبات التعلم، وقدرت الدراسة ان نسبة الذين يعانون من صعوبات تعليمية هي اعلى من نسبة الاعاقات الاخرى في المرحلة الابتدائية كالاعاقة السمعية والبصرية، والانفعالية (Learner, 1976) .

وقامت الباحثة الامريكية جين هاربر (Jean R. Harber, 1981) بدراسة من نمط الدراسات التتبعية كان موضوعها (229) دراسة نشرت في اثنين من المجلات الخاصة بصعوبات التعلم منذ عام 1978، وكان هدف هذه الدراسة تحليل ونقد الدراسات التي أجريت حول صعوبات التعلم، وقد خرجت الباحثة بالاستنتاجات التالية:

- معظم الدراسات التي اجريت حول صعوبات التعلم كانت تجريبية.

- لم تبرز هذه الدراسات بوضوح كيف يمكن ضبط العوامل الداخلية او العوامل المقحمة (Extraneous Varilbely) ومن بينها عامل الذكاء.

- لم تكن المقارنة بين المجموعات الضابطة والمجموعات التجريبية موفقة أو مناسبة في غالبية الدراسات.

- اشارت الى ان حوالي 40% من الدراسات استخدمت عينة دراسية من ذوي صعوبات التعلم، ولم تحدد الطرائق التي اعتمدتها او الوسائل والأدوات التي استخدمتها في تشخيص صعوبات التعلم لديهم.

- استخدمت بعض الدراسات محكات ذات مدى واسع لتحديد ماهية صعوبات التعلم.

- كانت عينة الدراسة في اقل من نصف هذه الدراسات مشخصة ومحددة على ان افرادها من ذوي صعوبات التعلم.

- وقد حثت الباحثة هاربر الباحثين على ضرورة الاهتمام بالبحوث التجريبية في مجال صعوبات التعلم، وبخاصة مع ذوي صعوبات التعلم من الدرجة الشديدة.

اجرى شيبرد وسمث (Shapard & Smith, 1983) دراسة هدفت الى تقييم الوسائل المتبعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ولاية كولورادو (Colorado) في الولايات المتحدة الامريكية والكشف عن مدى صدى هذه الوسائل، وقد استخدم لهذا الغرض عدة استبانات، ومن أجل التأكد من صدق محتواها، قام الباحث بتقديمها الى متخصصين في تحديد ذوي صعوبات التعلم، كما طور استبيانا هدف الى تحليل ملفات

التلاميذ الذين تم تصنيفهم سابقاً على انهم من ذوي صعوبات التعلم، كما اجرى تقييماً للتعريفات الاجرائية، والابحاث المستخدمة في تحديد هذا الصنف من التلاميذ في الولاية، نفسها.

وقد اشتملت عينة الدراسة على (1000) من الطلبة، واشارت الدراسة الى ما يلي:

1 – اظهرت الدراسة ان 28% من افراد عينة الدراسة لديهم صعوبات تعلم حسب المحكات المستخدمة.

2 – اظهرت الدراسة ان 7% من عينة الدراسة يعانون من صعوبات في تعلم اللغة.

3 – اظهرت الدراسة ايضاً أن 10% من افراد عينة الدراسة تعاني من اعاقات حسية، 12% من افراد عينة الدراسة من بطيء التعلم، 4% من افراد عينة الدراسة تعاني من مشكلات سلوكية ثانوية.

قام ثلاثة من الباحثين من جامعة نورث ويستون الامريكية وهم، برين وسونفيلد وجربوسي، (J. H. Bryan, L. Jsounefeld, and Grabowski, 1983) بوضع اختبارين من الاختبارات القابلة للتطبيق مع ذوي صعوبات التعلم، وذلك من اجل تشخيص ذوي صعوبات التعلم وهما:

1 . The Test Anxiety Scale For Children.

2 . Lie Scale For Children.

وقد اوجدت لهذه الاختبارات معادلات الصدق والثبات على عينة تجريبية تتكون من (60) طالباً وطالبة.

وفي اطار الدراسات المسحية ايضاً، قامت اولسون وميلور، (Judy L: Olson and David J. Mealor, 1983) استخدام نمط دراسات التحليل البعدي (Meta Analysis) عنوانها: "التطابق او التماثل بين ذوي صعوبات التعليم وقد اجريت هذه الدراسة على (113) دراسة، للتعرف على الكيفية التي اتبعها الباحثون في تعريف صعوبة التعلم من العينات التي اخضعت للبحث والدراسة.

وبينت هذه الدراسة ان تعريف التعلم يستند الى واحد او اكثر من العناصر التالية:

التحصيل الأكاديمي، آلية صعوبة التعلم، مستوى الذكاء مدى الاختلاف عن العاديين، خصائص وسمات ذوي صعوبات التعلم، التوزيع الديمغرافي من حيث العمر والجنس.

وقد وجد الباحثان في هذه الدراسة ان اكثر من نصف الدراسات اعتمدت مؤشرات التحصيل الاكاديمي، ومستوى الذكاء، كعناصر رئيسة في تحديد هوية صعوبات التعلم.

وأجرى الشرقاوي، 1987 دراسة هدفت الى الكشف عن بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الكويت عن طريق الاجابة عن السؤالين التاليين:

1 – ما العوامل المرتبطة بمجالات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في الكويت؟

2 – ما الأبعاد الأكثر ارتباطاً بهذه العوامل؟

وقد صمم الباحث استفتاءاً لقياسها مستنداً على واقع نتائج البحوث والدراسات السابقة، وهذه العوامل هي ما يلي: الاحساس بالعجز، عدم الثقة بالنفس، الظروف الاسرية، العلاقة بين المدرسة والتلميذ والمنهج المدرسي وما يرتبط به من أبعاد.

وحدد الباحث ما المقصود بصعوبات التعلم وبين انها الحالة التي يبدو فيها واضحاً للمدرس، ان مستوى تحصيل التلميذ يقل عن المتوسط العام لتحصيل التلاميذ الآخرين الذين ينتمون الى المرحلة العمرية ذاتها أو هي تلك الحالة التي لا يتناسب فيها تحصيل التلميذ مع قدراته في واحدة أو اكثر من المجالات التالية: القدرة على التعبير اللفظي، والكتابي، والمهارات الاساسية، والقراءة، والعمليات الحسابية، وفهم واستيعاب المادة المسموعة والمقروءة.

واشتملت عينة الدراسة على مدرسين ومدرسات المرحلة الابتدائية في الكويت، الذين طبق عليهم الاختبار – استفتاء عوامل صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

بلغ افراد عينة الدراسة (836) مدرسا ومدرسة منهم (225) من الذكور (611) من الاناث، وقد تمت معالجة نتائج الدراسة بوساطة الاحصائي (كلي تربيع X2) والنسبة المئوية لمعرفة الفروق بين استجاباتهم ومستوى دلالاتها. دلت نتائج التجربة على وجود فروق ذات دلالة احصائية = 001 وبين استجابات المدرسين والمدرسات المؤيدين للأبعاد المكونة لعامل الاحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس، وعامل الظروف الاسرية، وعامل

العلاقة بين المدرس والتلميذ، وعامل المنهج المدرسي وما يرتبط به من ابعاد واستجابات المعارضين لهذه الابعاد ولصالح المؤيدين، مما يؤكد ارتباط العوامل الاربع بصعوبات التعلم، كما اشارت نتائج الدراسة الى ارتفاع النسبة المئوية لمعظم الابعاد المرتبطة بعوامل صعوبات التعلم تقترب في نسبتها من المعيار المحدد الذي وضعه الباحث وهو النسبة المئوية (0,75).

الدراسات والابحاث المرتبطة بالقياس والتشخيص:

أجرى هاربر (Harber, 1979) دراسة تناول فيها "المقارنة بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين بالنسبة للمواقف الادراكية والوظائف الادراكية الحركية.

وقد اجريت هذه الدراسة على عينة تجريبية تألفت من (55) طالباً بمتوسط عمري 7-7 سنوات، وأخرى ضابطة تألفت من (54) طالباً بمتوسط عمري 5-7 سنوات، واستخدم في الدراسة مجموعة اختبارات تتناول بعض العمليات الادراكية، مثل الادراك البصري الحركي، والتكامل البصري – الحركي، وبعض القدرات النفسية – الحركية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اداء المجموعة التجريبية وآداء المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

قامت كوبر (Charlen Coper, 1979) بدراسة العلاقة بين التشخيص المبكر لمشكلات ذوي صعوبات التعلم الكامنة باستخدام (Marylan Systematic Teacher - Observation Intrument. (MSTOI) من ناحية والتحصيل البعدي في القراءة في المدارس الابتدائية التي يقيسها اختبار كاليفورنيا للتحصيل. (California Achievement Test)

وقد اثبتت هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج الطلبة ذوي صعوبات التعلم على اختبار (MSTOI) ونتائج الطلبة على الاختبار البعدي للتحصيل (CAT) وقد تكون هذه الدراسة قد اثبتت قدرة وفعالية اختبار (MSTOI) وقدرته على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقام كالتشاين (Melvin Kalechstien, 1981) بدراسة حول "أثر الاتجاهات التي تحملها الأم ويحملها الأب على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم".

وقد تم اختبار مجموعتان من الآباء والامهات لديهم اطفال ذوي صعوبات في التعلم، اعطيت المجموعة الأولى ارشادات وتوجيهات للتغلب على المشكلات الأكاديمية للطلبة

ذوي صعوبات التعلم، بينما لم تعطي المجموعة الضابطة أي ارشادات وتوجيهات. وقد وجدت هذه الدراسة أن هناك علاقة بين اتجاهات الأم نحو صعوبات التعلم تؤدي بالتالي الى التأثير سلبياً أو ايجابياً على اداء الطفل في مدرسته وتحصيله، الا ان هذه الدراسة لم تكشف عن وجود علاقة بين اتجاهات الآباء وتحصيل الطلبة ذوى صعوبات التعلم وأوصت الدراسة بضرورة عمل جلسات ارشادية للأباء والامهات للتغلب على المشكلات الاكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتقليل الآثار السلبية لاتجاهات الاباء والامهات على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى ديفز وشيبرد (Davis & Shepard, 1983) دراسة بعنوان "مقدرة الاخصائيين والمعلمين في تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم".

هدفت هذه الدراسة الى الاجابة عن الأسئلة التالية:

1 - ما اكثر الاختبارات استخداماً في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

2 - ما مدي معرفة الاخصائيين بالخصائص الفنية لهذه الاختبارات؟

3 - ما مدى المام المهنيين في تفسير الانحراف والتشتت في علامات الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟.

4 - ما هي الممارسات المستخدمة للحصول على تشخيص صادق للطلبة ذوي صعوبات التعلم عندما تكون اختبارات القياس النفسي قد جرت في العيادة؟

اشتملت عينة الدراسة الممثلة لمجمعها على (452) معلماً لذوي صعوبات التعلم وعلى (130) من المتخصصين في علم النفس المدرسي، وكذلك على (179) معلماً للغة والاداب في مدينة كولورادو الامريكية.

استخدم استبياناً خاصاً تم عرضه على عينة الدراسة للاجابة عن اسئلة البحث وقد اشارت نتائج الدراسة الى ان الاختبارات المستخدمة في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ما زالت نتائجها غير دقيقة الى درجة كافية، وذلك بالرغم من استخدام الاختبارات المتصفة بثبات وصدق عاليين.

كما اشارت نتائج الدراسة الى مبالغة المتخصصين في تقديرهم للاختبارات التي يستخدمونها، وتشير ايضاً الى ان احكام غالبية المتخصصين في تشخيص ذوي صعوبات

التعلم تتم باستخدام العلامات على الاختبارات في العيادة النفسية. الا ان هناك متخصصين لا يستهان بعددهم، ما زالت تنقصهم المعرفة بالاجراءات الملائمة للتأكد من صدق هذه الاحكام، اذ ان ما بين الثلث والنصف من كل مجموعة من مجموعات المتخصصين لم تستطع ان تفسر على وجه الدقة انحرافات في القدرة على التحصيل.

وأجرى فورنس وآخرون (Forness, etal, 1983) دراسة في الولايات المتحدة الامريكية بعنوان "التعارض بين المعادلات الرياضية في تحديد ذوي صعوبات التعلم".

هدفت هذه الدراسة الى البحث في مدى التناقض بين المعادلات المتعلقة بالكشف عن ذوي صعوبات التعلم في مواقف فعلية، وقد بينت هذه الدراسة ان تعريف ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعتمد على (التباين) بين مستوى الذكاء (I.Q) والتحصيل الاكاديمي.

قام فورنس وزملاءه بتصنيف ثماني معادلات متناقضة فيما بينها، وهي من اكثر المعادلات شيوعاً واستخداماً، واشتملت عينة الدراسة على (92) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في مدرسة ابتدائية، منهم (23) من اناث و (69) من الذكور، تراوحت اعمارهم ما بين (7 - 12) سنة.

من اجل حساب هذه المعادلات تم تعريضهم الى اختبار في الذكاء وآخر في التحصيل.

واشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق واضحة في النتائج عند تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبناء على نتائج هذه الدراسة فان القرار المتخذ من جانب الباحث، ومن جانب مدرسة ما في اختبار معادلة معينة من بين عدة معادلات لتحديد ذوي صعوبات في التعلم ليس قراراً حكيماً او عادلاً، اذ ان مثل هذا القرار له آثاره الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ويبقى الأمر مرهوناً في تغييرات المستقبل وقدرته في تحديد هذا التناقض الشديد بين المحكات المستخدمة في تشخيص من يعانون من صعوبات في التعلم.

قامت لينت ويلارديت وساندمان (Lyunett - Wilhardt and curt A Sandman, 1988) بدراسة تحت عنوان: "اداء الراشدين العاديين، والراشدين ذوي صعوبات التعلم على حقيبة محسوبة للتذكر".

هدفت الدراسة الى معالجة مختلف عمليات التذكر لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي:

1 - الاسترجاع مع استخدام التلميحات او الدلائل.

2 - التعرف على العبارات وادراكها.

3 - ادراك المعاني، وترتيب الكلمات، في ضوء معانيها المختلفة.

4 - محاولة عدم الوقوع في الخطأ.

وتكونت عينة الدراسة من (21) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم و (17) من الذكور و (44) من الاناث، تراوحت اعمارهم ما بين (18 - 33) سنة من طلبة مركز التأهيل لذوي صعوبات التعلم في كاليفورنيا، وبلغ متوسط عمر المجموعة 34,8 ، وقد خلصت هذه الدراسة الى النتائج التالية:

1 - أظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلم تأخراً عن العاديين في مجال استرجاع المعلومات والبيانات، الا ان قدرتهم على الاسترجاع زادت بمعدل كلمة ونصف على اختبار فرعي مقارنة مع الزيادة في قدرات العاديين على الاسترجاع والتي كانت بمعدل 0,74 كلمة.

2 - أظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم الحاجة الى وقت اطول من الطلبة العاديين للتعرف على الكلمات والعبارات واعطاء الاستجابة المناسبة في مجال التعرف على الكلمات والعبارات وادراكها.

3 - كان عدد الأخطاء التي وقع فيها الطلبة ذوي صعوبات التعلم اكثر من عدد الأخطاء التي وقع بها الطلبة العاديين في مجال محاولة عدم الوقوع في الخطأ.

4 - لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في مجال ادراك المعاني للكلمات وترتيبها في ضوء معانيها.

وفي اطار مناقشة النتائج تذكر هذه الدراسة ان لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم توقعات عالية عن قدراتهم للتذكر، لكن النتائج المغايرة التي توصلت لها هذه الدراسة تؤكد ان هذه التوقعات غير صحيحة، وان قدراتهم على التذكر متدنية، وذلك بسبب ضعفهم في استخدام استراتيجيات التذكر الفاعلة، وغالباً، لا يوظف الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات مساعدة لزيادة القدرة على التذكر، وبالمقارنة مع الطلبة العاديين استفاد الطلبة ذوي صعوبات التعلم من المادة المحسوبة في زيادة مهاراتهم في التذكر، كما اظهرت الدراسة ضعف الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال التعبير عن موقف أو استجابة لأسئلة اختبار، بالاضافة الى ضعف في الانتباه.

وفي ولاية كولورادو الامريكية قامت الباحثتان شيبارد وسميث، (Lorric, A Shepard & Marly Smith, 1982) بدراسة تحت عنوان: "تقييم تعريفات الطلبة ذوي صعوبات التعلم" هدفت هذه الدراسة الى تقييم عمليات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتألفت عينة الدراسة من (1000) حالة تم تحليلها بصورة كمية ونوعية الى جانب تصميم استبانة جرى توزيعها على المتخصصين في مجال صعوبات التعلم كافة.

بينت هذه الدراسة أن 28% فقط من الحالات جرى تشخيصها على اساس معايير محددة وواضحة، 15% من الحالات تبين ان اشارات خفيفة تشير الى وجود اعاقة، اما النسبة المتبقية، 57% فقد امكن توزيعها على النحو التالي:-

7% عدم القدرة على امتلاك اللغة الانجليزية.

10% اعاقات أخرى.

11% متأخرين دراسيا.

4% مشكلات سلوكية ثانوية.

واشارت هذه الدراسة الى تحديد هوية ذوي صعوبات التعلم من خلال التشخيص والقياس والتقويم يعتبر من الامور المكلفة والتي ينفق عليها أكثر من نصف المصادر المتوافرة.

قام يزلديك والكوزين ورتشي ووجانيت جاردن (Yeseldyke, Hgozzine, Linda Ra-chey and Graden, 1982) بدراسة بعنوان:

"اتخاذ القرار بشأن الطالب موضوع التشخيص واقرار انه يعاني من صعوبات التعلم." هدفت هذه الدراسة الى بحث موضوع العلاقة بين عملية اتخاذ القرار بقبول الفرد الذي يعاني من صعوبات التعلم للاستفادة من خدمات التربية الخاصة، وبين المعلومات المتوافرة حول ذلك الشخص.

وقد اجريت هذه الدراسة على (20) شريط فيديو (شريط بصري) حيث قام الباحثون بمشاهدتها وتحليلها للتعرف على طبيعة اجتماعات الفريق المتخصص الذي كان يتولى اتخاذ القرارات بشأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وجد الباحثون ان القرارات كانت تتناسب تناسباً طردياً من حيث قوتها ودرجة حسمها مع كمية المعلومات المتوافرة التي يمكن في ضوئها تقرير ما اذا كان الفرد يعاني من صعوبات التعلم، ومن الملاحظات التي خرج بها الباحثون ان 38 جملة تضمنتها اجتماعات الفريق المتخصص لم تكن تمت الى موضوع الاجتماعات بأية صلة، كما لاحظ الباحثون ان فريق المتخصصين لم يلجأ الى محكات رسمية محددة، ولم يستند اليها لاقرار قبول الفرد ذوي صعوبات التعلم أو رفضه، وكان اعتمادهم بصورة رئيسة على نتائج اختبارات التشخيص.

وحاول باول جيربر في مقالة نشرها عام 1981 (Baul J. Gerber) تحديد الاحداث الرئيسية التي مرت بذوي صعوبات التعلم عبر القرون الماضية وبين كيف اثرت سلبياً عدم توافر محكات لتعريف ذوي صعوبات التعلم وعدم توافر مقاييس تشخيص يمكن من خلالها تحديد سمات ذوي صعوبات التعلم، وخصائصهم، واحتياجاتهم التعليمية وغير التعليمية، وبرامج التأهيل المهني وغيرها من برامج يحتاجها هؤلاء، ويعتبر باول جيربر ان هناك مراحل حاسمة في مجال التربية الخاصة كانت من اول المؤشرات على وجود مشكلة صعوبات التعلم، أو اشتملت تلك المراحل على تعريف صعوبات التعلم وزيادة الاهتمام بها وتوفير ادوات التشخيص الملائمة.

الدراسات والابحاث المتعلقة بالبرامج التربوية:-

قامت جاكوبس (Joyce Dian Jacobs, 1980) بدراسة اثر استخدام التلفزيون التربوي في تعليم ذوي صعوبات التعلم والذين صنفوا على انهم احداث جانحين، وكان هدف الدراسة معرفة اثر استخدام التلفزيون التربوي في تعليم ذوي صعوبات التعلم الجانحين. وقد اخضع لهذه التجربة (48) من الطلبة الذكور الذين تتراوح اعمارهم ما بين (12) سنة وست شهور و (17) سنة وعشرة شهور، من الصف الرابع وحتى الصف السادس. وقد تم تقسيمهم الى مجموعتين حيث تم تعليم المجموعة الأولى بوساطة التلفزيون التربوي مع وجود المعلم، والمجموعة الثانية بالطريقة العادية.

وقد وجدت الباحثة ان استخدام التلفزيون التربوي قد يساعد في زيادة التحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما اثبتت الباحثة ان استخدام التلفزيون التربوي الى جانب

وجود المعلم في غرفة الصف يساعد في زيادة اهتمام الطلبة بالمدرسة والدراسة، كما ان هذا الجمع بين التلفزيون التربوي والمعلم يساعد في زيادة وتحسين مستوى مهارات التواصل والاتصال بين المعلم والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وفي جامعة نيويورك اجريت دراسة عام 1980 من قبل نورمان (Bonnie, Ann Nor-man, 1980) لدراسة اثر التدريب اللفظي والتعزيز والتصنيف على اداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكان موضوع هذه الدراسة (90) طالباً وطالبة من الأطفال العاديين و (90) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم والذين تتراوح اعمارهم ما بين ثماني سنوات وعشر سنوات (8 - 10) وتم تقسيم طلبة المجموعتين الى ثلاثة مجموعات فرعية (20) طالب عاديين و (30) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم (للمتغير الخاص بالتدريب اللفظي). ومجموعتين من نفس العدد (للمتغير الخاص بالتصنيف) ومجموعتين للمتغير الخاص بالتعزيز.

وقد اظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء وتحصيل الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم ولصالح الطلبة العادين.

وفي دراسة قام بها هيملشن (Heimlich, 1980) حيث اقترح فيها خمسة اساليب جديدة لا تعتمد كلياً على اللغة لتدعيم الاتصال مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بحيث تتضمن هذه الاساليب مرونة في استخدام البدائل وبعض الكلمات الأخرى التي لا تستعمل فيها اللغة الا بقدر ضئيل، وذلك بهدف المساعدة في تعديل بعض نماذج السلوك غير الصحيح، وبخاصة ما يرتبط بالمهارات الاساسية للتعلم، وكذلك مساعدة الأطفال على انجاز بعض الأهداف المعرفية، مثل تعليم المفاهيم (مفهوم الزمن). كما تتناول هذه الاساليب كيفية تعليم الاطفال للمهارات الأساسية التي قد تنشأ عن اجراءات تليها بعض الصعوبات سواء في نطق الأصوات التي تساعد على تمييز نطق لفظه ما او في التمييز بين الكلمات المتجانسة، كما تتضمن هذه الاساليب تنمية بعض عمليات التآزر. استطاع ديمرس (Demers, 1981) في دراسة اجراها على مجموعة من التلاميذ يواجهون بعض صعوبات التعلم وكانوا يثيرون بعض المشكلات السلوكية. استطاع ديمرس تكوين برنامج يساعد في تغيير سلوك مثل هؤلاء الافراد، كما يساعد هذا البرنامج في زيادة فاعلية

الأداء الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ، ويحفزهم على تكملة الأعمال التي يكلفون بها، وقد تبين نتيجة تطبيق هذا البرنامج أن اصبح هؤلاء التلاميذ تدريجياً اكثر اعتماداً على انفسهم واقل اعتماداً على النظام المتبع معهم، مما يساعد على اعادة الحاقهم بالفصول العامة، وممارسة نواحي النشاط المدرسي دون التشدد في معاملتهم، كما اشارت النتائج الى فاعلية هذا البرنامج بدرجة اكبر في حالة تطبيق ابعاده مما لو استخدمت بعض الأبعاد دون الأخرى.

واجريت في معهد جامعة كانساس لبحوث ودراسات صعوبة التعلم عام 1981 دراسة بعنوان: "اثر الخبرات التعليمية في تعزيز واكتساب المهارة وتعميمها عند المراهقين من ذوي صعوبات التعلم".

قام بها دونالد وشيلر وآخرون (Donald D. Peshler etal, 1981) وقد اظهرت الدراسة ضرورة الاهتمام بذوي، صعوبات التعلم من خلال برامج معدة بصورة خاصة لهذه الفئة.

وتحاول هذه الدراسة الاجابة عن سؤال رئيسي هو: كيف نعلم ذوي صعوبات التعلم؟. وما هي طرائق التدريس الملائمة التي تمكن هؤلاء من الحصول على الفائدة التعليمية القصوى؟. فهؤلاء بحاجة الى برامج مكثفة ومشددة ومنظمة تمكن المدرسين من تطبيق استراتيجيات التعلم المناسبة، حيث يتبنى الباحثون في هذه الدراسة اتجاه استخدام استراتيجيات التعلم (Learning Strategies Approach) وتخرج هذه الدراسة النظرية بتصور واضح المعالم لكيفية استخدام هذا الاتجاه مع ذوي صعوبات التعلم.

وقام هالهان وآخرون (Daniel P, Hallahan Kathleen J. Harshal, and John Wills, 1981) بدراسة عنوانها:

"أثر المراقبة الذاتية – الانتباه – اثناء اداء المهمة التعليمية على اتقان المهمة التعليمية" أجريت هذه الدراسة على ثلاثة طلاب من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الدرجة الشديدة، وقد تم تدريبهم على كيفية القيام بالمراقبة الذاتية اثناء القراءة الشفوية – أي جعل الطالب يراقب نفسه اثناء القراءة الشفوية ليتعرف على اخطائه بنفسه – وقد تم هذا التدريب وفق برنامج مراقبة ذاتية مدروسة بعناية.

وقد اثبتت هذه الدراسة، فاعلية وأثر طريقة المراقبة الذاتية في اثناء المهمات التعليمية الشفهية في اثناء تعلم المجموعات الصغيرة من الطلبة.

وقامت الباحثة هنز وآخرون (Elezabeth Hens, etal, 1983) بدراسة حول "أثر التعليم المباشر على تعليم اللغة للمكتوبة والمنطوقة للطلبة ذوي صعوبات التعلم" تألفت عينة الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، جرى تقسيمهم الى ثلاث مجموعات احداها ضابطة واثنتان تجريبية، زود افراد المجموعتان التجريبية بتعليمات سلوكية، واشراف تعليمي، وتوجيه مباشر، وتركيز على مهارات اللغة، مثل مهارات الاستيعاب، وقراءة الجمل واعادتها، وغير ذلك من مهارات.

وقد اثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتان التجريبية والضابطة ولصالح المجموعتان التجريبيتان.

وقامت فليشر وجنكنز (Lisa Flesher and Joseph) R. Jenkins, 1982) بدراسة حول اثر التصحيح على اداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال اللغة، واشتملت عينة الدراسة على عينة تجريبية، اخضعت لثلاث اتجاهات، هي:-

- المجموعة الأولى: وقد اخضعت لاتجاه أن يسأل الطالب عن محتوى المادة التعليمية الخاصة بالقراءة وعدم تصحيح اخطائهم في حال وقوع الخطأ.

- المجموعة الثانية: أن يسأل الطالب عن محتوى المادة التعليمية الخاصة بالقراءة واذا وقع في الخطأ يصحح من قبل المعلم ويتلقى تدريباً على ذلك (بمعنى التصحيح من خلال التدريب) ولكن لا يسألون بعد اجراء عملية التصحيح عن المحتوى التعليمي.

- المجموعة الثالثة: يسأل الطالب عن محتوى المادة التعليمية الخاصة بالقراءة، ويسأل عنها بعد انتهاء التدريب عليها.

ونتيجة المقارنة والمعالجة الاحصائية على الاحتفاظ تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاثة.

وقد قام فليشر وجنكنز ولارسون (Flesher R. Jenkins and Larson, 1983) بدراسة حول "أثر التصحيح والتدريب على اداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم".

اشتملت عينة الدراسة على عينة تجريبية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم وقد قسمت الى مجموعتين:

– المجموعة الأولى: كان يصحح اخطاء المجموعة اثناء القراءة الشفوية اي تصحيح الكلمة المنطوقة بصورة، خاطئة.

– المجموعة الثانية: كان يصحح اخطاؤها ويدرب الطالب على الكلمة التي نطقها بصورة خاطئة.

وقد اثبت الباحثون ان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين الطريقتين ولصالح المجموعة الثانية.

اجرى الباحثون سيندلار وهوتسكير، وفيكر (T. Sindelar Joseph R. Jenkins, S Honsaker, 1982) دراسة حول "اثر جدول التعزيز على الانتباه عند ذوي صعوبات التعلم" تألفت عينة الدراسة من (10) طالبات من ذوي صعوبات التعلم. وقد استخدمت جداول التعزيز في مكافأة سلوكات الانتباه المرغوب فيها، واستخدمت ايضاً في معاقبة السلوكات غير المرغوب فيها والتي تقود الى التشتت وعدم التركيز، وقد اثبتت هذه الدراسة فاعلية جداول التعزيز في تقليل التشتت لدى ذوي صعوبات التعلم.

وفي جامعة فيرجنيا الامريكية قام الباحثون لوبر، هالهان وايانا (Loper, Hallahan, and Janna, 1982) بدراسة مقارنة بين طلبة عاديين وطلبة ذوي صعوبات في التعلم من حيث مهارات الادراك والانتباه وعلاقة الانتباه بالتعزيز.

تألفت عينة الدراسة من مجموعتين ضابطة وتجريبية ومن مستويين عمريين (صغار السن وناضجين).

اثبتت الدراسة ان مهارات الادراك والانتباه تقل بصورة دالة احصائياً = 0,01 عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، وأن اثر التعزيز يبدو اكثر وضوحاً مع الفئة العمرية الاصغر عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد اكدت الدراسة على ضرورة التركيز على المهارات التي تعمل على تقوية قدرة الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم.

واجرى كلا من مارثا وجانيت وجيني وجيمس (Martha, Thurlow, Janet Cradan,

Jean Greener and James Ysseldyke, 1982) بدراسة تحت عنوان "فرص التعلم للطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم"

هدفت الى معرفة الفروق بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث الاستجابة للمشاركة في الانشطة المدرسية اليومية.

تألفت عينة الدراسة من سبعين زوجاً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين والذين تمت مراقبتهم خلال يومين دراسيين في عدة انشطة ومهارات كان الطلبة يقومون بها. وقد اعطى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الفرصة للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والانشطة اللامنهجية لفترة زمنية اطول. وبنتيجة التحليل الاحصائي تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث الاستجابة للمشاركة في الانشطة المدرسية اليومية.

واجرى تورجس ويونج (Joseph K. Torgessen A Ayonna, 1983 دراسة نظرية هدفت الى تحديد اولويات استخدام الحاسوب المصغر لخدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبينت الدراسة ان استخدام الحاسوب في تعليم ذوي صعوبات التعلم لم يتم حتى تاريخ اعداد هذه الدراسة وفق شروط مدروسة، وحدد الباحثان بوضوح أن هدف دراستها هو تحديد أولويات وخطوات تطوير استخدام الحاسوب في تدريس ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، مع الأخذ بعين الاعتبار ان هذه الاولويات قد تختلف اذا كنا نتطلع الى استخدام الحاسوب في تدريس الطلبة العاديين في المرحلة الابتدائية، كما انها قد تختلف ايضاً اذا كنا نتطلع الى استخدام الحاسوب في تعليم ذوي صعوبات التعلم في مراحل التعليم الأخرى، واكد الباحثان في هذا الصدد ضرورة استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية لا كأداة ادارية في المؤسسات التربوية.

ومن النقاط التي وردت في هذه الدراسة بالتفصيل، والتي يستند اليها الرأي القائل بأن استخدام الحاسوب في تعليم ذوي صعوبات التعلم يعد من الأولويات النقاط التالية:

1 - يزود الحاسوب المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية.

2 - تعنى البرمجيات بأثارة الدافعية نحو التعلم.

3 - يمكن استخدام الحاسوب في اكثر من جانب من جوانب العملية التعليمية وهذا يساعد على تلبية حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

4 - يعرض الحاسوب المواد التعليمية التي يصعب عرضها من خلال طرائق التعليم الصفي الاعتيادي.

ويحدد تورجسن وزميله الأولوية الأولى في ضوء التركيز على البرمجيات واستخدام اكثرها تلبية لاحتياجات الطلبة والمدرسين التعليمية. ويحدد الباحثان الاولوية في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم، وهي تقديم برمجيات تهدف الي تطوير قدراتهم على قراءة الكلمات، وبالتالي اكتساب اللغة..

ويؤكد الباحثان أن ضعف الطلبة في اللغة يعتبر من اكثر العوامل التي تؤثر سلبياً على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويرى الباحثان انه يمكن الاستفادة من الطاقات الكامنة للحاسوب في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال نشاطات محسوبة تعلم الفروق بين الاحرف والكلمات، وتزيد سرعة ودقة القراءة وتيسر التعرف على معاني الكلمات، وتزيد الحصيلة اللغوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

قام مجموعة من الباحثين البرامسون وويلسون يوشيدا وجورج هاجرتي (Yoshida (Manty Abramson, Victor Wilson Ronald and George Hagerly, 1983) بدراسة "حول مدى ادراك الوالدين للإدراك الأكاديمي لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم".

وقد استندت هذه الدراسة على مبررات منها ظهور القانون العام رقم (PL 91 - 230) و (P.L 42 - 142) والتي تدعو الى ضرورة اشتراك الأهل في اعداد البرامج الاكاديمية لابنائهم. وكانت اداة الدراسة عبارة عن استبانة تضمنت ثلاثة محاور رئيسية هي:

أولاً : علاقة الوالدين بالأشخاص العاملين في المدرسة.

ثانياً: مدى تقدم الطفل الأكاديمي والاجتماعي.

ثالثاً: البرامج الأكاديمية المتكاملة والتي تعمل على دمج المعاقين بالعاديين.

وكانت نتائج هذه الاستبانة ان غالبية ذوي الأطفال موضوع الدراسة لم يشاركوا في

وضع البرامج الأكاديمية الخاصة بابنائهم، كما انهم لم يشاركوا في اتخاذ القرارات المهمة التي تم اتخاذها في هذا الصدد، كما اثبتت الدراسة ان الأهل لا يعرفون حقيقة مدى تقدم طفلهم الاكاديمي.

وبينت هذه الدراسة انه لا بد من مشاركة الوالدين بصورة أكبر، كما انه لا بد من تغيير اتجاهات العاملين في المدارس التي يدرس فيها الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو ذويهم ودورهم في هذه العملية.

وقامت سوزان برainت وآخرون (Suzan Brint etal, 1983) بدراسة حول مقارنة عملية الابصار لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين واثر المثيرات البصرية على جذب الانتباه والمحافظة عليه خلال عملية عرض المثيرات البصرية، وقد اجريت الدراسة على عينة من الطلبة العاديين ومن ذوي صعوبات التعلم ونتيجة المقارنة اثبتت الدراسة ان ذوي صعوبات التعلم اقل قدرة على الانتباه والانجذاب الى المثيرات البصرية مقارنة بالعاديين، وقد نشرت هذه الدراسة عام 1982 في مجلة متخصصة بصعوبات التعلم.

وقامت الباحثتان جانيت وفليشر (Katherine Garnett & Jeannett, Fleischer, 1983) بدراسة العلاقة بين استخدام الآلات في التدريس (مكننة التدريس) والكفاءة في حل المسائل الرياضية وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم و (120) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين. وتراوحت اعمارهم بين (8) سنوات و (13) سنة، وجرى تقسيم الطلبة الى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، حيث اخضع الطلبة الى اختبار قبلي وبعدي باستخدام الاختبار المسمى: (Rapicl Automatic Naminy Test (RNA).

وقد وجدت الباحثتان ان استخدام الآلات في التدريس يساعد في زيادة التحصيل. حيث ارتفع تحصيل الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم الا ان تحصيل الطلبة العاديين كان افضل من تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واوصت الباحثتان بضرورة تطبيق طريقتهما على كافة المهارات الأكاديمية الأخرى.

قام كيم ريد وواين هيريسكو (D. Kim Reid and wayne Heresko, 1983) بدراسة

بعنوان "تطور اللغة المنطوقة والمكتوبة عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين" هدفت الدراسة الى المقارنة بين مجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من حيث تطور اللغة لدى كل مجموعة والاختلافات فيما بينهم في مجال اللغة المكتوبة والمنطوقة.

بلغ أعمار افراد المجموعتين حوالي سبع سنوات، وتألفت عينة الدراسة من (66) طالباً، وقد اثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح الطلبة العاديين من حيث الأداء في اللغة المكتوبة والمنطوقة مقارنة باداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما اثبتت الدراسة اثر عامل العمر على التحصيل، وبينت ايضاً ان الأطفال الملتحقون في رياض الأطفال لديهم قابليات لغوية تساعد في تطور لغتهم.

وقام باول ماكديرموت (Paul A. Medermoot, 1983) من جامعة بنسلفانيا، وماري وتكنز (Mary Wedtkens) من جامعة اريزونا ببحث حول "تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمساعدة الحاسوب مقارنة بطريقة التدريس التقليدية" وذلك في عامي / 1982 1981

هدفت هذه التجربة الى اثبات فاعلية التدريس بمساعدة الحاسوب (Computer As-sisted Instruction CAT) وبخاصة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وبلغ عدد الطلبة الذين اخضعوا لهذه التجربة (205) وقسمت عينة الدراسة الى مجموعتين الأولى ضابطة، والثانية تجريبية، وتم تدريس الطلبة في المجموعة التجريبية الرياضيات والتهجئة بمساعدة الحاسوب، بينما درس الطلبة في المجموعة الضابطة الرياضيات والتهجئة بالطريقة التقليدية. وبعد سنة دراسية أعطي الطلبة في المجموعتين اختباراً بعدياً، بهدف معرفة اثر طريقة التدريس على التحصيل.

وتشير هذه الدراسة الى انها جاءت في الوقت الذي بلغت فيه نسبة المدارس الامريكية التي تستخدم الحاسوب في التعليم حوالي 95% من المجموع، كما تبين هذه الدراسة ان المعلومات المستفادة من (10) دراسات حول اثر استخدام الحاسوب في تعليم الاطفال العاديين دفعت كلا من فيرزونلد وباس (Visonhaler & Bass, 1977) الى الاستنتاج بأن

طريقـة التـعليم بمسـاعدة الحـاسـوب ذات اثـر فـاعل مـقـارنة بطريقـة التـعليم الصـفي الاعتيادي، وقد تم قياس هذا الاثر باستخدام اختبارات التحصيل المقننة.

اجـرى البـاحـثـون بويلين وجـراي ولارسـن وبانكويسكي وتيس مـيـهـرنيك، (S. Poplin, Gray, Stephen Larsen, Alison Banikowski and Tes Mehring, 1984) بدراسـة مقارنة "حول قدرات التعبيـر الكتـابية عند ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالطلبة العـاديين" وذلك بهدف معرفة الاختلاف بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في قدرات التعبير الكتابية.

بينت هذه الدراسـة التجـريبية ان الاداء الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثـالث الابتـدائي يخـتلف بصـورة دالة احـصـائيـاً (=0,05) على الأداء الكتـابي للطلبـة العـاديين من نفس المرحلة العـمـرية، وبخـاصـة في المهـارات الأليـة للغـة من حيث النطق والتهجئة والتنقيط واستخدام اللغة.

قـام دوندلاب وتومسـون (William P. Dunlap & eharles Thompson, 1984) بوضع طريقة لتدريس ذوي صعوبات التعلم الا انهما لم يقدما اية مؤشرات تجريبية تشير الى ان هذه الطريقة كانت فـاعلة وذات اثر مع ذوي صعوبات التعلم. وهذه الطريقـة عبـارة عن آلة لتعليم عمليات الجـمـع، والطرح، والضـرب، والقسـمـة، ومصـممة بطريقـة لا تسـاعد الطلبـة ذوي صعوبات التعلم على الدراسة وحسب بل تسـاعدهم على تقوية الذاكرة لديهم. ويتوقع اصحاب هـذه الطريقـة ان تنتشـر في الولايات المتحدة الامـريكية بعد ان تم تصـمـيمهـا في كنتاكي الامريكية.

ومن الدراسـات النظرية ايضـاً دراسـة بعنوان "الذكـاء الصناعي وتعليم ذوي صـعـوبات التعلم"، قـامت بها البـاحثة الامريكيـة هالبرت (Halpert, 1984) تؤكد البـاحثة في دراستها ان المشكلة في تعليم ذوي صـعـوبات التـعلم تكمن في فـشل المدرسـي في تحليل الأهداف التربوية الى مـهمات تعليمية يمكن استيعابها بسهـولة من قبل الطلبة ذوي صعوبات التعليم هذا من ناحيـة، ومن نـاحيـة أخرى عدم أو ضعف قدرة الطلبـة ذوي صعوبات التعلم علي استخدام استراتيجيات التفكير وبناء القنطرات المفاهمية والمعرفية.

وفي دراسة قام بها جونز وتورجسن (Jones and Torgesen, 1985) حول اثر استخدام البرنامج المسمى (Hint and Hunt) في تدريس ذوي صعوبات التعلم، وبعد ان تم تصميمه في جامعة بتسبرغ، وهو يشمل على تدريس احرف الجر، وتحليل الكلمات، وترتكز طريقة التدريس على تعليم الحرف مقروناً بأصوات تتمايز وتختلف باختلاف الأحرف، تألفت عينة الدراسة من (20) طفلاً تراوحت اعمارهم بين (9) سنوات وستة شهور وثلاث عشرة سنة وكان معدل نسبة ذكائهم على مقياس وكسلر (98,1) وقد قسموا الى مجموعتين تجريبية وضابطة، وكان من نتائج الدراسة ان زادت سرعة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في قراءة الكلمات والأحرف بنسبة 27% باستخدام الحاسوب، وزادت سرعة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة بنسبة 20%، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد كانت نسبة الزيادة في سرعة القراءة والدقة بها 4% فقط.

وقد اجريت هذه الدراسة مرة أخرى في جامعة بتسبرغ، وتألفت عينة الدراسة من (70) شخصاً من ذوي صعوبات التعلم، ينتمون الى ذات المجموعة العمرية ونسبة الذكاء التي كان ينتمي اليها افراد عينة الدراسة السابقة، ولكن تم تغيير عنصر الزمن، بحيث كان التدريس على فترات، طول الفترة الواحدة عشرين دقيقة ولمدة اثنا عشر اسبوعاً وقد توصلت هذه الدراسة الى النتائج ذاتها التي توصلت اليها الدراسة السابقة.

وقام الباحثون لوى وانطوني وجوديث لوني (Steven Lonis Judith L. Louie and Anthony H. Uick, 1985) بدراسة بعنوان "التفاعل بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتقنيات الحديثة". وقد تم اختيار (46) من طلبة المدارس الذين تتراوح اعمارهم بين (9) سنوات و (15) سنة، اشتركوا في مخيم للحاسوب اقامته مختبرات، احدى المؤسسات البحثية بهدف معرفة درجة التفاعل بين الطلب والتقنيات الحديثة، وقد استخدم الباحثون في هذه التجربة عدة برمجيات اعدت لهذه الغاية، وتهدف موضوعاتها الى خلق اتجاهات ايجابية نحو التقنيات الحديثة، وتقوية الاعتماد على الذات والاستقلالية، وزيادة درجة النضج الاجتماعي، وخلق علاقات تفاعل اجتماعي، وزيادة التنافس الأكاديمي، وزيادة الحافز والدافعية نحو التعلم.

وقد ركز الباحثون على استخدام البرمجيات المسماه (Bank - Street Writer) وقام الباحثون بجمع المعلومات عن مجتمع الدراسة وكذلك عينة الدراسة لمدة تسعة شهور، حيث

بدأت عملية جمع المعلومات في شهر آذار 1984 وانتهت في شهر كانون اول من العام ذاته. ولم تأخذ الدراسة في الاعتبار الأطفال الذين تقل اعمارهم عن تسع سنوات بسبب ضعفهم العام في مهارات القراءة الشاملة، وطبقت التجربة لمدة (16) ساعة، واظهرت الدراسة فاعلية البرمجيات المستخدمة وبخاصة مع الطلبة الذين تتراوح اعمارهم ما بين (9) و (11) سنة.

وفي الأردن أجرى تيسير صبحي عام 1988 بدراسة تجريبية على عينة اردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي بهدف التعرف على اثر استخدام الحاسوب على تحصيل المهارات العددية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة الى محاولة استقصاء اثر استخدام الحاسوب على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات العددية مقارنة بالتعليم الصفي الاعتيادي وقد حاول الدراسة الاجابة عن السؤال التالي:

(هل يختلف تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتعلمون المهارات العددية بطريقة التدريس بمساعدة الحاسوب عن تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتعلمون المهارات ذاتها بطريقة التعليم الصفي الاعتيادي).

وقد كشفت الدراسة عن ان هناك فرقاً اجتماعياً ذا دلالة احصائية (x = 0,05) يعزى الى المعالجة (طريقة التدريس بمساعدة الحاسوب / طريقة التدريس العادية) في المدارس الاربع التي اجريت فيها الدراسة، كما كشفت هذه الدراسة عن ان هناك فرقاً ذا دلالة احصائية (X = 0,05) يعزى الى التصنيف بحسب المدرسة، لا الى التفاعل بين المعالجات والتصنيف بحسب الجنس والمدرسة.

وفي ضوء النتائج السابقة اوصت الدراسة بتبني طريقة التدريس بمساعدة الحاسوب في تعليم ذوي صعوبات التعلم بدلاً من تبني اساليب طريقة التعليم الصفي الاعتيادي، كما اوصت بإجراء مزيد من البحوث والدراسات حول عدد المسائل ذات الصلة، والتي قد تساعد وزارة التربية والتعليم الاردنية في تنفيذ مشروعاتها، وخططها الرامية الى تحسين الاساليب المتبعة حالياً في التدريس كي تصبح أكثر انسجاماً وملائمة لواقع الحياة المعاصرة.

واجريت دراسة عام 1982 على السلوك الصفي للطلبة ذوي صعوبات التعلم قام بها باحثون من جامعة شمال كاليفورنيا وهم مكنني وماكلور وفيفانس (James D. Mckinney, Susan Mclure and Lynne Feagans, 1982) هدفت الى المقارنة بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث اداء المهارات، والسلوك الاجتماعي، وانماط السلوك الصفي في الصفوف العادية.

وقد تألفت الدراسة من (22) زوجاً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في مستوى الصف الثاني والصف الرابع الابتدائي، وقد وجد الباحث ان الطلبة ذوي صعوبات التعلم يميلون الى التجمع في مجموعات صغيرة أو مجموعات كبيرة اثناء تأدية المهارات المختلفة، ولا يميلون الى الانفرادية. وقد اوضحت هذه الدراسة بضرورة القيام بدراسات تبحث في بيئة الصف واثرها على التحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقامت كارنينر وميلر من جامعة غرب كاليفورنيا (Dal Carpenter and Lamoine J. Miller, 1982) بدراسة عنوانها: "صعوبات التعلم في القراءة وامكانية القراءة عند ذوي صعوبات التعلم" هدفت هذه الدراسة الى توضيح وبحث الاختلافات في قدرة التهجئة لدى مجموعتين من طلبة المدارس الابتدائية الذين يعانون من عجز في القدرة على التهجئة ويتلقون الخدمات الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة الذين لديهم القدرة على القراءة والتهجئة وقد تألفت عينة الدراسة من (107) من الطلبة.

وقد اثبتت الدراسة ان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين افراد مجموعة الطلبة التي تعاني من عجز في القدرة على القراءة والتهجئة. والطلبة القادرون على القراءة والتهجئة وكانت هذه الفروق في جوانب التهجئة والتمييز الصوتي، وان هذه الفروق تبرز بصورة جلية وواضحة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الدرجة الشديدة.

أجرى جنكيز (J. Jankins, 1983) دراسة بعنوان: "تصحيح الأخطاء في القراءة الشفوية واثرها على الاستيعاب وتمييز الكلمات".

وقد اختار الباحث طريقتان هما:-

1 - طريقة تزويد الكلمة Word Supply

2 - طريقة التدريب على الكلمة Word Drill

وقام بتحديد اثرها على الاستيعاب، وتمييز الكلمات، واستخدمت عينة الدراسة على (17) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في ولاية كولورادو الامريكية (Colorado) واشارت نتائج الدراسة الى ان التدريب على تصحيح المهارات والتمارين قد عمل على رفع القدرة على تمييز الكلمات واستيعاب الجمل المشتملة على كلمات خاطئة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقام رتشارد وجرى في عام1981 (Recherd and Gray) بنشر دراسة نظرية بعنوان: "الخدمات المقدمة للراشدين من ذوي صعوبات التعلم" يعرض من خلالها (25) اقتراحاً يجب اخذها بعين الاعتبار عند وصف وتعريف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم، وبخاصة انه يترتب علي هذه المهارات وضع برامج تعليمية تدعيمية لهؤلاء الأفراد، او عند التخطيط لاجراء بحوث ودراسات حول ذوي صعوبات التعلم.

وينطلق الباحث في دراسته هذه من انه يجب تعريف ذوي صعوبات التعلم حتى تحدد ما الذي يتوقع منهم في ضوء معرفتنا لحقيقة امكانياتهم، وقدراتهم العقلية، والادراكية، كما ان معرفة خصائص هؤلاء تساعدنا في تحديد نمط ونوعية الخدمات التعليمية والتربوية التي يجب تقديمها لهذه الفئة.

كيف أعرف أن طفلي لديه صعوبة في التعلم

يمر الأطفال، خلال نموهم، في مراحل او علامات مميزة، مثل نطق الكلمة الأولى، أول محاولة للمشي، وغيرها. وعادة ما ينتظر الآباء والأطباء هذه العلامات المميزة للنمو، للتأكد من عدم وجود عوائق تؤخر النمو المعتاد للطفل. ولذلك فإنه يمكن الحذر من صعوبات التعلم، بطريقة غير مباشرة، عن طريق ملاحظة أي تأخر ملحوظ في نمو مهارات الطفل. فمثلاً يعتبر وجود تأخر يعادل مرحلتين دراسيتين اثنين (كأن يكون الطفل في الصف الرابع الابتدائي، لكنه يقرأ مثلاً في مستوى طلاب الصف الثاني الابتدائي في مدرسته) يُعد تأخراً كبيراً.

وبينما يمكن اعتبار وسيلة الملاحظة إحدى العلامات المنبهة، بطريقة غير رسمية (غير مهنية)، فإن التشخيص الفعلي لصعوبات التعلم يكون باستخدام الاختبارات القياسية العامة ليتم مقارنة مستوى الطفل بالمستوى المعتاد لأقرانه في العمر والذكاء (في الحقيقة

يندر وجود هذه الاختبارات القياسية في الدول العربية). حيث لا تعتمد نتائج الاختبار على مجرد قدرات الطفل الفعلية، بل كذلك على مدى دقة هذه الاختبارات، وقدرة الطفل على الانتباه، وفهم الأسئلة.

ولأهمية اللغة العربية فقد تناولت دراسات عديدة اللغة العربية ومنها قام الكخن ويحيى 1991 في دراسة هدفت الى التعرف على الاساليب التي يستخدمها المعلمون في تعليم مهارات اللغة العربية للطلاب الضعاف في الصفوف الابتدائية من الرابع الابتدائي وحتى السادس وعلاقتها بالجنس والتخصص والخبرة شملت عينة الدراسة (1900) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد قام الباحثان باعداد استبانة تضمنت الهدف من الدراسة اعتمد في صدقها على المحكمين. توصلت الدراسة الى وجود فروق بين المعلمين في استخدام اساليب التدريس للضعاف تعزى هذه الفروق الى عوامل الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

قام المشايطة (1990) بدراسة هدفت الى التعرف على اثر نمط التفاعل اللفظي الصفي في تحصيل طلبة المرحلة التعليمية الاساسية في مبحث اللغة العربية واحتفاظهم بهذا التحصيل. ثم اختبار عينة عشوائية من مدارس محافظة اربد مكونة من 56 طالباً موزعين على شعبتين تم توزيعهم ايضاً وبطريقة عشوائية الى مجموعة اساليب تدريس مباشر (ضابطة) ومجموع اساليب تدريس غير مباشر (تجريبية) ثم استخدام نظام فلاندرز للتفاعل الصفي وقد قام بإجراء اختبارات قبلية وبعدية لتحديد فاعلية اثر التفاعل اللفظي.

اشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق تعود لصالح الجنس بينما كان هناك فروق لصالح المجموعة التجريبية في النصوص والاملاء والتعبير.

وفي دراسة قام بها الزوار 1991 وكانت بعنوان "صعوبات التعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية العليا في دولة الامارات العربية المتحدة كان الهدف من هذه الدراسة التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم وتحديد الصعوبات النمائية والصعوبات الاكاديمية في اللغة العربية والحساب التي يعانون منها ثم هل تختلف هذه الصعوبة باختلاف المستويات الدراسة والجنس. تم اختيار 500 طالب وطالبة بطريقة عشوائية وقد توصلت الدراسة الى وجود شبه انتشار التلاميذ الذين يعانون من صعوبات

التعلم تختلف باختلاف الصف الدراسي الا ان الفروق ليست ذات دلالة احصائية. وبينت ان الصعوبات المتعلقة باللغة والكلام تأتي في مقدمة الصعوبات النمائية وهذا يدل على ان الصعوبات المتعلقة بالمدركات الحسية - الحركية تأتي اولاً ثم صعوبات الانتباه والتركيز ثم صعوبات الذاكرة والاحتفاظ وآخر هذه الصعوبات هي المتعلقة بالمعرفة والتفكير. أما بالنسبة للصعوبات الاكاديمية فجاءت الصعوبات المتعلقة بالحساب ثم التعبير ثم الكتابة ثم القراءة.

الفصل الثاني

تصنيفات صعوبات التعلم

أولاً : صعوبات التعلم النمائية

أ - الانتباه

ب - الادراك

جـ - الذاكرة

ثانياً : صعوبات التعليم الاكاديمية

- صعوبة القراءة والكتابة
- صعوبة الرياضيات
- علاقة صعوبات التعلم النمائية مع صعوبات التعلم الأكاديمية

تصنيفات صعوبات التعلم:

من المعروف ان النمو عند الانسان محكوم بقوانين، هذه القوانين موجودة عند كل الكائنات الحية وهي الاستمرار والانتظام والتتابع اذ ان النمو ليس عشوائياً لذا فان عدم التتابع يقود الى سلوكات شاذة. فعند وجود مشكلة ما يجب ان ننظر اولاً او نتأكد من ان تتابع النمو هو سليم حتى نتمكن من وضع خطة علاجية لهذا الخلل والخطة العلاجية اذن تكون مبنية على درجة هذا الانحراف في النمو. لا شك ان نمط النمو قد يتعرض لمعيقات هذه المعيقات اذا ادت الى انحراف النمو انحرافاً ملحوظاً فان ذلك يؤدي الى ان الطفل سوف يتعرض لصعوبات في التعلم، وهذه المعيقات في العادة تنشأ عن عوامل وراثية او عوامل التنشئة الاجتماعية مثل الغذاء والجو النفسي والاجتماعي وغير ذلك لذا عند المقارنة بين الأشخاص يجب المقارنة مع نفس المجتمع وليس مع غيره من المجتمعات لإختلاف التنشئة الاجتماعية.

يعرف الزيات، الصعوبات النمائية على انها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية Pteucademic Processes وتتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها واحدة او اكثر من هذه العمليات يعزز بالضرورة العديد من الصعوبات الاكاديمية واللاحقة والسبب الرئيسي لها. لذا فان اي انحراف نمائي في العمليات النفسية الأساسية مثل التفكير او الادراك او الانتباه او الذاكرة او اللغة يؤدي بالتالي الى صعوبات تعلم اكاديمية لأن اغلب الدراسات تؤكد وتشير الى ان هناك علاقة ارتباطية عالية بين الصعوبات الأكاديمية والصعوبات النمائية. لذا فأننا يمكن ان نتنبأ بوجود صعوبات اكاديمية عند شخص يعاني من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية.

أولاً: صعوبات التعلم النمائية:

يقصد بصعوبات التعلم النمائية: الصعوبات الخاصة بالانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير وصعوبات اللغة الشفوية.

أ - الإنتباه:

ان معرفة الانسان بالعالم الخارجي والبيئة المحيطة به ليست معرفة مباشرة لأن خبرة

الفرد بالبيئة، تقوم على نوعية المعلومات او المثيرات المتوافرة في البيئة والتي يمكن توفيرها، فالمثيرات غير المرمّزة لا تشكل جزء من خبراتنا ولا نستطيع معالجتها وتنطوى البيئة عادة على حوادث ومثيرات متعددة ومتنوعة لا نستطيع ترميزها جميعاً بسبب افتقارنا الى الاجهزة الحسية اللازمة لاستقبال بعض هذه المثيرات مثل الموجات الضوئية او الاشعة فوق البنفسجية او بعض الترددات الصوتية .

ان قلة الأنتباه والعجز عن الانتباه هو السبب الرئيسي الذي ينسب إليه عدم تحصيل الطلبة. في الحصول على معدلات عالية او حتى قبوله في المدارس .

من الموضوعات التي يهتم بها علم النفس التربوي الانتباه والإدراك الحسي؛ لأنَّهما من ضمن العوامل المصاحبة لعملية التعلُّم والمؤثرة فيه وتتمثَّل أهمية معرفة طبيعة الانتباه والإدراك الحسي في الأمور التالية:

1 – إنَّهما الشرط الأول لتعرُّف الإنسان إلى بيئته وما فيها؛ حتى يتسنى له التكيف معها واستغلالها وحماية نفسه من أخطارها.

2 – إنَّهما الأساس في سائر العمليات العقلية، فلولاهما لما استطاع الإنسان أن يعي أو يفكر أو يتذكر أو يتخيل أو يتعلَّم شيئاً من الأشياء. إذْ كيف نتعلَّم شيئاً من الأشياء، قبل أن ننتبه إليه وندركه.

3 – إنَّهما يرتبطان بسلوكنا بصلة وثيقة؛ لأنّ سلوكنا يتوقف على كيفية إدراكنا لما يحيط بنا من أشياء وأشخاص ونظم اجتماعية. من هنا يختلف سلوك الطفل عن سلوك الكبير؛ لأنّ إدراكه يختلف عن إدراك الكبير.

4 – إنَّهما يرتبطان بشخصية الإنسان وتوافقه الاجتماعي، فعجز الإنسان عن إدراك ما يرغب الناس فيه يؤدي إلى سوء فهم وتفاهم بينه وبينهم، لهذا عُدَّ اضطراب الانتباه والإدراك الحسي من الصفات المميّزة والمشتركة بين المصابين بالأمراض العقلية على اختلاف أنواعها وشدتها.

الفرق بين الانتباه والإدراك: الانتباه والإدراك عمليتان متلازمتان في حياة الإنسان، ولذلك يجمع الحديث بينهما عادة. ومن أبرز الفروق بينهما:

أ – الانتباه هو تركيز الشعور في الشيء، أمّا الإدراك فهو معرفة هذا الشيء.

ب – الانتباه يسبق الإدراك، فكأن الانتباه يرتاد الأشياء والإدراك يكتشفها ويعرفها.

جـ – الانتباه يشترك فيه الناس عامّة بشكل متساوٍ، أمّا الإدراك فيختلف الناس فيه اختلافاً كبيراً، نتيجة لعوامل موضوعية تتعلّق بالشيء الذي ندركه، وعوامل ذاتية ترجع إلى اختلاف الأفراد من حيث ثقافتهم وخبراتهم السابقة... الخ.

ويعرف الإنتباه على انه: عملية اختيار وتركيز للمنبهات التي يواجهها الإنسان في حياته. والإنسان لا ينتبه إلى كلّ المنبهات التي يواجهها في حياته لكثرتها، كالمنبهات البصرية والسمعية واللمسية والشميَّة والذوقية التي تصدر من البيئة أو من الإنسان نفسه، وإنّما يختار منها ما يهمه معرفته أو عمله أو التفكير فيه، وما يشبع حاجاته؛ لذلك سميت عملية اختيار وتركيز المنبهات باسم الانتباه.

وتتوقف عملية الاختيار في العادة على استعداد الفرد وتهيئة لملاحظة شيء دون آخر والتفكير فيه. فالمعلم الذي يقول لتلاميذه انتبهوا، إنّما يطلب إليهم أن يستعدوا لإدراك ما يقول أو يفعل. فالانتباه إذن اختيار وتهيؤ ذهني، أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيءٍ معَّين استعداداً لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه.

وحينما يقرأ الإنسان موضوعاً هاماً أو يفكر في مسألة أو مشكلة، فإنَّه لا يشعر بمن حوله من الناس أو الأشياء إلاَّ شعوراً غامضاً. وفي هذه الحالة يقال أن موضوع انتباهه يحتل بؤرة شعوره، أمّا ما عداه فيكون على هامش شعوره أو حاشيته. فضوضاء الشارع ودرجة حرارة الجو ورواح الناس ومجيئهم تكون كلها في هامش الشعور (الكوافحة وآخرون، 1987).

اضطراب عمليات الانتباه وصعوبات التعلم: العلاقة بين صعوبات التعلم وصعوبات او اضطرابات الأنتباه علاقة وثيقة حيث تحتل صعوبات الأنتباه موقفاً مركزياً بين صعوبات التعلم، الى حد ان الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة، وصعوبات التعلم خاصة يرون ان صعوبات الأنتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل: صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة والصعوبات المتعلقة بالرياضيات او الحساب وحتى صعوبات التآزر الحركي والصعوبات الأدراكية عموماً.

ان الأنتباه للمثيرات ليس انتباهاً محايداً وانما هو انتباه انتقائي تحكمه العديد من العوامل مثل طبيعة موضوع الأنتباه ومدى ارتباطه بحاجات الفرد واطاره المرجعي المعرفي او الانفعال ومدى تأثيره الحالي او المستقبلي على حياة الفرد لذا يرتبط مستوى الجهد العقلي الذي يبذله الفرد تجاه موضوع الانتباه بهذه العوامل.

وبناء على ما تقدم فقد لعبت العلاقة الوثيقة بين اضطرابات الأنتباه وصعوبات التعلم دوراً هاماً في تنشيط وتفعيل حركة البحث العلمي في هذا المجال اعتماداً على الاعتقاد السائد بأن اضطرابات الانتباه تقف كأسباب رئيسة خلف صعوبات التعلم وقد تمايزت البحوث في اكتشاف هذه القضية في محورين يتناولان نمط الانتباه وهما مهام الأنتباه الانتقائي elective Attention tasks ومهام الانتباه طويل المدى او طويل الأمد Sustuined Attention.

دلت نتائج الدراسات على مهام الانتباه الانتقائي ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم أظهروا عجزاً او قصور في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي عند مقارنتهم بالعاديين مع اقرانهم بينما لم يمكن الحال كذلك بالنسبة للأطفال ذوي الاضطرابات في فرط النشاط او النشاط الزائد مع قصور في الأنتباه وممن يُسَمّون ذوي صعوبات التعلم (فتحي الزيات، 1998).

أنواع الانتباه:

يقسّم الانتباه من حيث مثيراته إلى ثلاثة أقسام هي:

1 - الانتباه القسري: وهو توجه الانتباه إلى المثير رغم إرادة الفرّد، كالانتباه إلى طلقه مسدس، أو ضوء خاطف، أو صدمة كهربائية، أو ألم مفاجىء في بعض أجزاء الجسم.

2 - الانتباه التلقائي: وهو انتباه الفرد إلى شيء يهتم به ويميل إليه، وهو انتباه لا يبذل فيه الفرد جهداً وإنّما يمضي بسهولة.

3 - الانتباه الإرادي: وهو الانتباه الذي يتطلّب من الإنسان أن يبذل جهداً قد يكون كبيراً، كانتباهه إلى محاضرة أو حديث ممل. وفي هذا الحالة يشعر الإنسان بالجهد الذي يبذله في محاولة التغلّب على ما يعتريه من سأم، أو شرود ذهن بسبب هذا الانتباه.

ويتوقف مقدار الجهد المبذول على شدة الدافع إلى الانتباه، وعلى وضوح الهدف من

الانتباه. وبطبيعة الحال لا يقوى الأطفال على هذا النوع من الانتباه؛ لأنَّه ليس بمقدورهم تحمل المشقة الذهنية في سبيل هدف لا يستطيعون تحقيقه. وعليه فيجب أن تكون الدروس المقدّمة للأطفال قصيرة شائقة أو ممزوجة باللعب. (الكوفي وآخرون، 1987)

التدخل العلاجي لإضطرابات الانتباه وفرط النشاط

أولاً : التدخل العلاجي الطبي:

يشكل التدخل العلاجي الطبي اكثر انماط التدخل شيوعاً واستخداماً مع ذوي اضطرابات الانتباه وفرط النشاط ويعتبر الـ (Ritalin) الاختبار الطبي بالأضافة إلى بعض العقاقير الطبية مثل dexedrine and benedrine nona Mphetumine التي حققت بعض النجاح ويقوم التدخل العلاجي الطبي على زيادة معدل النشاط وحساسية الجلد ولذا التأثير على انتاج الناقلات العصبية لمواد او انزيمات في الجهاز العصبي المركزي.

هناك العديد من الدراسات اشارت الى ان فاعلية التدخل العلاجي الطبي حيث وجد انه من نصف الى ثلث الأطفال ذوي اضطرابات الأنتباه وفرط النشاط استفادوا من التدخل العلاجي الطبي.

ثانياً : التدخل العلاجي بالتغذية:

تشير الدراسات الى ان استخدام التدخل العلاجي بالتغذية للأطفال (ذوي اضطرابات الانتباه وفرط النشاط الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الحساسية للتغذية واضطرابات فرط النشاط لدى الأطفال ولا يعني هذا ان بين التغذية واضطرابات الانتباه وفرط النشاط علاقة سالبة. والخاصية الرئيسة التي تميز دراسات التدخل العلاجي بالتغذية هي اعتمادها على اختيار او انتقاء مفحوصيها او عيناتها من الأطفال الذين لديهم نوع من الحساسية للتغذية. وقد اظهرت هذه الدراسات نتائج ايجابية لتأثير التغذية على اضطرابات الأنتباه وكذلك اضطرابات فرط النشاط حيث حدث تحسن ملموس نتيجة للتغذية.

ثالثاً : تعديل السلوك Behavior Moolification

تعديل السلوك هو مدخل علامي شبع من المدرسة السلوكية التقليدية بزعامة سكلر

ويقوم هذا المدخل على استخدام مبدأ الثواب والعقاب عند الفرد لأنماط سلوكية معينة فتثاب الأنماط السلوكية المرغوبة او تعزز وتعاقب الأنماط السلوكية غير المرغوبة.

في ضوء الدراسات والبحوث يمكن استخلاص بعض التعميمات بالنسبة لهذا المدخل ومن هذه التعميمات ما يلي:

أ - ان تعديل السلوك يمكن ان يحقق بعض النجاح بالنسبة للأنماط السلوكية التي تحدث في كل من المدرسة والبيت من خلال خفض معدل حدوثها او تكرارها.

ب - ان تعديل السلوك لا يمكن ان يحول الطفل ذو اضطراب الانتباه وفرط النشاط الى طفل عادي، اي الاستنتقال بالطفل من حالة اللاسواء إلى حالة السواء.

جـ - ان الاستجابة لبرامج او مدخل تعديل السلوك تقتصر على بعض الأطفال وان معظم الأطفال لا يستجيبون على نحو موجب او مدخل تعديل السلوك.

رابعاً : تدريب الآباء Parent Training

ان تدريب الوالدين على التعزيز الايجابي للسلوك المرغوب والتعزيز السلبي للسلوك غير المرغوب يمكن ان يؤجل حدوث السلوك المشكل لأكبر فترة ممكنة فيستجيب الطفل لكن هذا السلوك ومع تكرار حدوث هذا الكف يكتسب الطفل هذه الخاصية خلال تفاعله مع الوالدين.

تعد البرامج التي اعدها Forehand & McMahone, 1981 اكثر البرامج شيوعاً واستخداماً مع الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه وفرط النشاط وكذا الأطفال السلوك العدواني والسلوك المشكل وهذه البرامج تقوم على افتراض ان هذه المشكلات السلوكية تنبع من عدد من المصادر تشمل ما يلي:

1 - الطفل ذو الصعوبات النمائية ربما يعاني من مشكلات صحية مزمنة وصعوبات مزاجية حادة.

2 - إعفاء آخرين في اسرة الطفل لديهم خصائص سلوكية مماثلة.

3 - نتائج او آثار موقفية مترتبة على السلوك.

4 - احداث اسرية ضاغطة. (فتحي مصطفى الزيات، 1998)

ب - اضطرابات الأدراك

يحتل موضوع الأدراك أهمية كبيرة حيث استقطب الكثير من العلماء ومنهم ستداوس ولنتن وغيرهم، كما يحتل موقعاً مركزياً او محوريا بين صعوبات التعلم النمائية بصورة عامة واضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة وترتبط اضطرابات الادراك ارتباطاً وثيقاً باضطرابات الانتباه. وتعبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطرابات عمليات الأدراك عن نفسها من خلال ثلاث مظاهر اساسية هي:

1 - الفشل المدرسي او انخفاض او ضعف التحصيل الأكاديمي

2 - الصعوبات المهارية والحركية او صعوبات التآزر او الأداء الحركي.

3 - الفشل في تكامل النظم الادراكية الحركية.

وبناء على ذلك يمكن تصنيفها إلى ما يلي:

1 - صعوبات ينعكس اثرها على الأداء العقلي المعرفي.

2 - صعوبات ينعكس اثرها على الأداء الحركي المهاري.

3 - صعوبات ينعكس اثرها على الأداءات العقلية المعرفية والحركية المهارية المركبة.

أما الذاكرة فلا يمكن تجاهلها كسبب رئيسي لصعوبات التعلم. فالقصور في الذاكرة يعيق عملية التعلم ويسبب صعوبة، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وسنوات المدرسة الأولى. فالطفل الذي يعاني من قصور في الذاكرة البصرية (Visual Memory) أو في الذاكرة السمعية (Auditory Memory) تنتج عنده صعوبة في معرفة وتسمية الكلمات المطبوعة، لذا نجد طفل في الصف الخامس الابتدائي لا يتعدى مستوى تحصيله الصف الثالث الابتدائي. وقد عرف مايكل بست (Miclebust, 1964) بأن الذاكرة هي: القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة. من ذلك نستنتج أن الذاكرة هي قدرة الفرد على تصنيف المعلومات، وعلى التخزين والاحتفاظ بهذه المعلومات، والقدرة على استرجاعها؛ لذا لا يمكن تجاهل أثر الذاكرة كسبب رئيسي لصعوبات التعلم. أما الإدراك فأثره واضح عند ذوي صعوبات التعلم، وقد أشار كل من ستراوس ولنتن إلى أن العجز الوظيفي الدماغي لدى الأطفال يؤدي إلى صعوبات إدراكية هائلة تؤثر بدورها على سلوك الطفل. وقدرته

على التعلم الأكاديمي وسلوك الطفل، فالطفل الذي يعاني من مشكلات إدراكية يعني ذلك أنه يعاني من صعوبات في التمييز السمعي والبصري واللمس والحس وربط الأصوات والوعي للاتجاهات، وكلها عوامل لها أثرها الواضح في صعوبات التعلم.

الأدراك وصعوبات التعلم

الإحساس: حينما يمد الإنسان يده إلى جسم ساخن فإنه يسحبها بعيداً عن هذا الجسم بشكل لا شعوري. وكل ما حدث في هذا المثال البسيط هو تولد إحساس لدى الإنسان نتيجة لمنبه حسي، هو الجسم الساخن، بواسطة أعصاب خاصة (الأعصاب الموردّة) ؟إلى مراكز عصبية خاصة في المخ.

فالإحساس هو الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة من انفعال أحد حواس الإنسان، وتأثر مراكز الحس في الدماغ، كالإحساس بالألوان والأصوات والروائح والمذاقات والحرارة البرودة ...الخ.

اقسام الإحساسات:

أ - احساسات خارجية كالإحساسات البصرية والسمعية والجلدية والذوقية. والحساسية الجلدية تتألف من أربع إحساسات رئيسية هي: الإحساس باللمس والألم والبرودة والسخونة.

ب - إحساسات حشوية داخلية المصدر تنشأ عن أعضاء الإنسان الداخلية، كالمعدة والأمعاء والرئة والقلب والكليتين. ومن أمثلة هذه الإحساسات الإحساس بالجوع والعطش، أو غثيان النفس أو انقباضها.

جـ - إحساسات عضلية أو حركية تنشأ من تأثر أعضاء خاصة، كالعضلات والأوتار والمفاصل، وهي تزودّنا بمعلومات عن ثقل الأشياء وضغطها، وعن وضع أطرافنا وحركاتها، وعن مقدار الجهد الذي نبذله، وما نتحمله من تعب حين نحرك الأشياء أو نرفعها أو ندفعها.

إنَّ حواس الإنسان هي نوافذه على العالم الخارجي المحيط به، لكنَّه لو اقتصر على هذه الحواس فلن يكون حظه من هذا العالم إلاّ مجموعة من الإحساسات الغافلة المتداخلة، التي

تتمثَّل في الإحساسات البصرية والسمعية والجلدية والشميَّة ونحوها، كما لن يكون في مقدوره أن يكيِّف نفسه للبيئة التي يعيش فيها. فمثلاً ما المعنى الذي يكون للأسد في ذهن الإنسان لو أنَّه رآه في غابة بشكله ولونه دون أن يُدرك أنَّه حيوان مفترس تنطوي صفاته على معنى خطير، وكيف يتسنَّى له أن يسلك السلوك المناسب الذي يدرأ عنه خطره. وما معنى الكتاب بالنسبة للتلميذ لو أنه نظر إليه بصفحاته وصوره وأشكاله دون أن يدرك فائدة مضمونة وجدواها.

وهكذا يستحيل على الإنسان أن يحسَّ الأشياء إحساساً خالصاً؛ لأنَّه سرعان ما يضيف إليها معان من عنده، تجعل لكل شيء يحس به معنىً خاصاً في ذهنه. وتجدر الإشارة إلى أنَّ المنبهاتً الحسية تختلف عن الأشياء اختلافاً كلياً، فهي إشعار لنا بالأشياء التي ندركها، فحين يسمع أحدنا أزيزاً تزداد شدته يدرك أنّ هناك طائرة قادمة، فالطائرة ليست هي الأزيز وإنما هي شيء والأزيز هو المنبِّه، وعليه فالطائرة ليست منبهاً.

فالإدراك الحسي إذن هو عملية تأويل للإحساسات تأويلاً يزودنا بمعلومات عمّا في عالمنا الخارجي من أشياء، أو هو العملية التي تتمُّ من خلالها معرفتنا لما حولنا من أشياء عن طريق الحواس.

العوامل الذاتية المؤثرة في الادراك

يستقبل الأفراد المؤثرات الحسية بدرجات متفاوتة فيما بينهم. ويتوقف هذا التفاوت في الإدراك على عوامل هي:

أ - التركيب الطبيعي للفرد: وهذا يتوقف على عاملي الوراثة والخبرة السابقة.

ب - الحالة التي يكون عليها الفرد: كالنوم واليقظة والجوع والعطش والصحة والمرض.

جـ - الاتجاه العقلي للفرد: فما يتمشى مع اتجاه الفرد العقلي تسهل الاستجابة إليه.

والشخص الذي يبحث عن قطعة نقود سقطت منه، يستلفت نظره كل ما يبرق على الأرض، أو كل صوت له رنين معدني. (الكوافحه وآخرون، 1987)

التدخل العلاجي لأضطرابات عمليات الأدراك

يعتمد التدخل العلاجي لأضطرابات عمليات الأدراك على مجموعتين متمايزتين ومتكاملتين من الأنشطة هما.

أولاً : انشطة تدعيم النمو الأدراكي

يعتمد اختيار الأنشطة العلاجية التي يمكن استخدامها في علاج اضطرابات عمليات الأدراك على نمط ونوع ودرجة الأضطراب او الصعوبة الأدراكية التي تم التحقق من وجودها من خلال الادوات والاختبارات الملائمة من ناحية وعلى تفسيرها في علاقاتها بسلوك الطفل القابل للقياس والملاحظية والحكم الموضوعي من ناحية أخرى.

ا - **انشطة تدعيم الادراك السمعي:** لتحقيق النجاح في المراحل الأولى للقراءة يجب ان يتدرب الطفل على سماع نطق اصوات الحروف المفردة للغة كما يجب التأكيد على ان الكلمات التي نسمعها تتكون من ذات الحروف المفردة ومن ثم يتعين اعمال اصوات هذه الحروف خلال الكلمات التي تشملها. ويمكن تحقق ذلك من خلال.

1 - **استخدام الاغاني الشعرية للأطفال:** نقرأ امام الطفل اغاني مسجوعة فالطفل يستمتع بتكرار الأغاني الشعرية ذات القوافي المسجوعة. ثم توقف فجأة لجعل الطفل يردد او يكمل السجعة بنفسه.

2 - **حذف بعض الأصوات:** نعلم الطفل الكلمة ثم نحذف حرف منها ونطلب منه ذكر الكلمة دون الحرف مثل فيل، فـ...ل، غزال - غزا...

3 - **اصوات أو حروف البداية:** في هذا النشاط يتم التأكيد على حروف أو اصوات البداية ويطلب من الطفل ان يذكر بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات او الحروف.

4 - **مزج الاصوات:** نذكر الكلمة ثم نطلق حروفها حرف حرف ثم نطلب من التلميذ مزج هذه الأصوات مثل حمامة ح - م . ا . م. ة وهكذا الأنتباه السمعي.

1 - **استماع الحروف**

يطلب من الأطفال غلق اعينهم ثم نعرض عليهم أصوات أشياء وحيوانات من البيئة - طائرات، حمام، سيارات، ضفادع...الخ ثم نسجل على آلة تسجيل هذه الأصوات ونطلب منه ذكر صاحب الصوت.

2 - أصوات يقوم بها المدرس

يطلب من الأطفال غلق أعينهم ثم يقوم المدرس بأعمال داخل الفصل ويطلب بعدها من الطفل تحديد هذا الصوت، مثل مسح السبورة، عد النقود، سكب سوائل...الخ.

3 - اصوات الأطعمة المختلفة

يطلب من الطفل الاستماع الى اصوات القطع في كثير من الأطعمة مثل الخيار، الموز، البندورة، البطيخ، الجزر...الخ.

4 - أصوات الصب والمزج والرج.

الحبوب: الرز، القمح، السوائل: الماء، الحليب، العصير...

التمييز السمعي

1 - قريب / بعيد: يطلب من الطفل تحديد المكان الذي ينبعث منه الصوت

2 - غليظ / حاد. مساعدة الطفل في تمييز الأصوات الغليظة والحادة.

3 - عالي / منخفض : مساعدة الطفل على تمييز الأصوات العالية والمنخفضة.

4 - حدد ما هو الصوت : يطلب من الطفل تحديد الآلة التي ينبعث منها الصوت.

5 - تتبع الصوت: يطلب من الطفل تتبع صوت صغير يقوم به المدرس او احد الطلبة في الفصل.

الذاكرة السمعية:

1 - نشاط اعمل هذا

نضع امام الطفل مجموعة أشياء ثم نطلب من التلميذ عمل شيء منها بالتعليمات المحددة. مثل ضع نقطة حمراء داخل مثلث ثم ضع المثلث داخل دائرة...الخ.

2 - قوائم الاعداد او الكلمات:

ساعد الطفل على حفظ مجموعة من الأرقام او الكلمات مبتدأ برقمين ثم ثلاثة... الى العدد الذي يمكن له ان يقوم به.

3 - الأغاني الشعرية:

اطلب من الطفل ان يتذكر بعض الأغاني الشعرية والأبيات او القصائد او الأناشيد ذات الايقاعات العذبة.

4 - سلاسل الاعداد

اعطي الطفل سلاسل الاعداد واطلب منه ان يكملها مثل 0,0,9,6,3 وهكذا.

5 - برامج التلفزيون

اسأل الطفل عن البرامج التي يتابعها في التلفزيون.

6 - ترديد الأرقام او الحروف

اذكر امام الطفل مجموعة من الأرقام المتسلسلة ثم اطلب منها استكمالها 1 , 2 , 3 , 0

7 - ترديد الجمل

اذكر جملة صغيرة واطلب من التلميذ ترديدها.

8 - ترتيب الأحداث، اذكر للطفل قصة ثم اطلب منه ترتيب الأحداث في هذه القصة. (فتحي مصطفى الزيات، 1998).

أثر العوامل الذاتية في الإدراك:

1 - **الحالة الجسمية للفرد:** فالشخص الجائع يدرك الأشياء من زاوية تختلف عن إدراكه لها عندما يكون في حالة الشبع.. وهذا يعني ان العوامل الداخلية تؤثر بشكل مباشر في عملية الأدراك.

2 - **الحالة المزاجية للفرد:** يؤثر الانفعال في إفساد المدركات. فإدراك الأفراد في حالة الرضا أو التزمت أو القلق متباينة.. وكلٌّ منهم يفسر الشيء الذي يدركه على أرضية انفعاله المتأثر به. فالانفعال يشوّه الإدراك ويزيد ميوعته، أي عدم تحديده، فالمنفعل يرى من عيوب خصمه ما لا يراه في حالة هدوئه.

3 - **التوقع والتهيؤ النفسي:** إنَّ الإنسان يرى ويسمع ما يتوقع أن يراه أو يسمعه. وعلى سبيل المثال لو أنَّك كنت تنتظر صديقاً لك في البيت في وقت حددتماه معاً وليكن الساعة العاشرة صباحاً، فإنَّ صوت جرس البيت يجعلك تدرك أنَّ صديقك قد وصل.

وهكذا فمن يخاف العفاريت فإنَّ يراها.. وصدق المثل الذي قال: من يخاف القرد يطلع له. والجاءع يحلم بالطعام.

4 - **العواطف والانحيازات والميول:** العواطف ذات تأثير عميق في تشويه ما ندركه حتى قيل: "حبُّك الشيء يعمي ويصم" أي أن المحب لا يرى من محبة الاكل شيء حسن والعكس صحيح.

كما أنَّ الميول والاهتمامات ذات أثر واضح في الإدراك، ومن المعروف أنَّ النساء أكثر اهتماماً بالميول والاهتمامات من الرجال.

5 - **الأعراض النفسية كالكبت:** يفسد الكبت إدراكنا للواقع ولأنفسنا، فهو يجعلنا نخفي عيوبنا ودوافعنا ومقاصدنا التي قد تكون سيئة، بل يجعلنا نسقط هذه العيوب على غيرنا من الناس فنسيء تأويل سلوكهم، فالمرتاب في نفسه يرى الريبة في غيره، والذي يكبت العداوة للغير يرى العداوة في سلوكهم. وهكذا يكون الكبت عقبة في سبيل التفاهم والتعامل السليم مع الناس.

6 - **المعتقدات:** يؤثر ما يعتقده الإنسان في صحة إدراكه للأشياء؛ لأنّه يرى بأعين الناس وليس بعينه هو، ويفكر بعقول الآخرين وليس بعقله هو..، وممَّا يؤكد ذلك ما توصل إليه عالم الانثروبولوجي (ملينوفسكي) حين اكتشف جزيرة يقطنها شعب بدائي يعتقد أفراده أن الشخص يرث صفاته الجسمية الصارخ بين أحد الأبناء وأبيه دهشوا وبدت لهم هذه الملاحظة سخيفة، فقد عجزوا عن إدراك هذه التشابه بين الولد وأبيه؛ لأن معتقداتهم تنكر ذلك ولا تعترف به.

7 - **القيم:** هي الأشياء والأفكار والأهداف والقواعد والمعايير التي يحكم الناس بأنّها صالحة أو هامّة أو ذات وزن، فيرغبون فيها ويؤمنون بها. وهي من قبيل المعتقدات التي تتضمن أحكاماً عن العالم الإنساني والاجتماعي والمادي الذي يحيط بالفرد، مثل القيم الاجتماعية والدينية والاقتصادية والجمالية.

والقيم هي استعدادات مكتسبة دافعة لسلوك الإنسان، ومؤثرة في شعوره وإدراكه. وقد أكَّدت تجربة برونر وجودمان أنَّ الإدراك يتأثر بالقيم الاقتصادية التي يؤمن بها الناس، فقد أجرى تجربة تقدير مساحات النقود على مجموعتين من أطفال فقراء وأطفال أغنياء،

وكانت النتيجة أنَّ الأطفال الفقراء بالغوا في تقدير مساحات النقود بدرجة أكبر بكثير من مبالغة الأغنياء في تقديرها.

وهكذا يتبيَّن لنا أنّنا لا ندرك العالم الخارجي بحواسنا فقط، وإنَّما بعقولنا وشخصياتنا أيضاً. (الكوافحه وآخرون / 1987) بتصرف.

جـ- الصعوبات الخاصة في الذاكرة

التعلم لا يمكن ان يحدث دون اللجوء الى الذاكرة والأفكار الجديدة والحقائق والمثل لا يمكن ايضاً اكتسابها اذا كانت الذاكرة لا تعمل فالذاكرة تساعدنا على الاستفادة من الخبرات السابقة التي تم تعلمها لذا لا يمكن تجاهل الذاكرة. كسبب رئيسي لصعوبات التعلم. فالقصور في الذاكرة يعيق عملية التعلم ويسبب صعوبة، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وسنوات المدرسة الأولى. فالطفل الذي عاني من قصور في الذاكرة البصرية (Vis- ual Memory) أو في الذاكرة السمعية (Auditory Memory) تنتج عنده صعوبة في معرفة وتسمية الكلمات المطبوعة، لذا نجد طفل في الصف الخامس الابتدائي لا يتعدى مستوى تحصيله الصف الثالث الابتدائي. وقد عرف مايكل بست (Miclebust, 1964) بأن الذاكرة هي: القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة. من ذلك نستنتج أن الذاكرة هي قدرة الفرد على تصنيف المعلومات، وعلى التخزين والاحتفاظ بهذه المعلومات، والقدرة على استرجاعها؛ لذا لا يمكن تجاهل أثر الذاكرة كسبب رئيسي لصعوبات التعلم. أما الإدراك فأثره واضح عند ذوي صعوبات التعلم، وقد أشار كل من ستراوس ولنتن إلى أن العجز الوظيفي الدماغي لدى الأطفال يؤدي إلى صعوبات إدراكية هائلة بدورها على سلوك الطفل. وقدرته على التعلم الأكاديمي وسلوك الطفل، فالطفل الذي يعاني من مشكلات إدراكية يعني ذلك أنه يعاني من صعوبات في التمييز السمعي والبصري واللمس والحس وربط الأصوات والوعي للاتجاهات، وكلها عوامل لها أثرها الواضح في صعوبات التعلم.

اثر اضطراب الذاكرة في صعوبات التعلم

للذاكرة دور بارز في صعوبات التعلم وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً مع الأدراك والأنتباه. والذاكرة هي نشاط عقلي معرض يعكس القدرة على ترميز وتخزين او معالجة المعلومات

واسترجاعها ويمكن تعريفها انها تخزين الاحاسيس والأدراكات واسترجاعها التي تمت تجربتها سابقاً عندما لا يكون الحافز الذي اثارها موجوداً لذا يمكن القول بأن الذاكرة تتقسم الى ثلاثة اقسام هي:

1 – وحدة أستقبال المعلومات وتصنيفها فالانسان يستقبل معلومات كثيرة او مثيرات كثيرة وعليه في البداية تصنف هذه المثيرات حسب البنية المعرفية الموجودة لديه.

2 – مرحلة تخزين المعلومات وهذه تعنى أن الأنسان يحتفظ بالمعلومات التي ترد إليه فترة زمنية محددة حسب أهمية هذه المعلومات من اجل استعمالها في الوقت المناسب.

3 – استرجاع المعلومات فالأنسان قادر على استخدام هذه المعلومات لذا عليه استدعائها عند الحاجة إليها.

ان من لديه صعوبة في التعلم من الأطفال فأننا نجد أن هذا الطفل لا يتمكن من الاحتفاظ بالمؤثرات التي ترد إليه لذلك لا يستطيع تذكر الاشياء فالطفل مثلاً لديه ذاكرة طويلة المدى وذاكرة قصيرة المدى وذو الصعوبة في التعلم نجد أن ذاكرة قصيرة المدى او طويلة المدى مضطربة أي غير قادرة على امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية الموجودة عند الطلبة العاديين، لذا نجد ان اداء الطالب في الامتحانات ليست جيدة وهذا ما يجب على مدرس صعوبات التعلم الانتباه إليه.

التذكر والنسيان

يتعلم الطلبة المعلومات والمهارات والاتجاهات ويكتسبون الخبرات لكي يحتفظوا بها ويستخدموها في مواقف حياتهم، اما إذا لم يتذكروا ما تعلموه فأن هذا يعني انهم لا يتعلموا. ولم يبق أثر لما تعلّموه. ولذلك يفترض أن يراعى المعلمون في أثناء تدريسهم للطلاب أن يعمقوا هذه المعارف؛ لكي يحتفظ بها الطلاب ويتذكروها ويستخدموها في الوقت المناسب.

ويقصد بالتذكُّر أن يكون الفرد قادراً على إظهار Demonstrate تأثره بموقف ما مرَّ به أو خبرة ما أو معرفة ما. وقد يكون التذكّر استدعاءً لمعرفة ما Recalletion ، أو تعرفاً على شيء ما Recognition كما يمكن أن يكون بالتداعي Redintegration وفيما يلي توضيح لهذه المفاهيم.

أ - التعرُّف : وهو قدرة الشخص على التمييز بين المثيرات التي تعلَّمها سابقاً، وبين مثيرات أخرى لم يتعلمها، مثال: نعرض على أحد التلاميذ عشر صور، ثم نخلطها مع عشر صور أخرى ونطلب إليه أن يميِّز بين المجموعة الأولى من الصور والمجموعة الثانية، إنَّ هذا التمييز يسمى تعرُّفاً.

ب - التداعي: يتم التداعي حين يستطيع المتعلِّم تذكُّر شيء ما تعلَّمه سابقاً حين يرى أو يلاحظ شيئاً آخر له صلة به، فمثلاً حين يرى طفلٌ مدرسته التي تعلّم بها سابقاً فإنَّه يتذكر معلميه وزملاءه في هذه المدرسة.

جـ - الاسترجاع: ويتمُّ حين نطلب من المتعلّم أن يسمِّع لنا مادة حفظها سابقاً، أو التحدُّث عن خبرة مرّ بها سابقاً.

لو نظرنا إلى سلوك ذوي صعوبات التعلم لاكتشفنا بأنهم لا يستطيعون استخدام عمليات التفكير الفعالية، وفيها الاندفاعية، والاعتماد الزائد على المدرس، وعدم القدرة على التركيز، وعدم المرونة في التفكير، وصعوبة الانتباه، واستمرارية وضعف التنظيم والتثقيف، إذ تعتبر اللغة الشفوية إحدى مهارات التواصل؛ لذا يجب على الأطفال إتقانها حتى يتمكنوا من فهم ما يقوله الآخرون لهم، حتى يتمكن هؤلاء الأطفال من التعبير عن أفكارهم لفظياً. وقد أشار كل من بيري واسينسون (BERRY AND EISENSON' 1956) إلى أن تطور اللغة يمر بخمس مراحل، هي:

1) مرحلة الأصوات الانعكاسية والتي يتم فيها الصراخ ونفخ الهواء من الرئتين.

2) مرحلة المناغاة وفيها يصدر الطفل أصواتاً بشكل عشوائي أصوات عشوائية.

3) مرحلة الآلية أو إعادة الأصوات التي يسمعها الطفل مثل (ماما ، بابا) ويجب تعزيز الطفل فيها لتثبت هذه الكلمات.

4) مرحلة النطق الحقيقي وفيها يبدأ الطفل بتقليد الأصوات التي يصدرها الآخرون.

5) مرحلة النطق الحقيقي وفيها يبدأ الطفل استخدام أنماط الأصوات والكلمات عن قصد ويتوقع استجابة لما أصدره من أصوات.

وهذه المرحلة تبدأ من الشهر الثاني عشر وحتى الثامن عشر حيث يكون الطفل قد طور

مفردات أساسية مهمة يعبر فيها عن نفسه باستخدام جمل قصيرة تتألف من كلمتين أو أكثر.

والطفل الذي يعاني من صعوبة في استقبال مفهوم كلام الآخرين نتيجة الحبسة الاستقبالية، أو الحبسة الحسية، أو عدم القدرة على استقال وتفسير اللغة، لا شك في أنه ستظهر لديه أعراض أساسية مثل الفشل في ربط الكلمات المنطوقة من الأشياء، والأعمال والمشاعر، والخبرات أو الأفكار، لذا فهو لا يفهم ما يسمع، ولا يمتلك لغة لها معنى للتعبير عن الأشياء، وبالتالي سيكون عنده صعوبة في تعلم المعاني المتعددة للكلمة، أو أجزاء من الكلام المسموع، مما يشكل لديه صعوب في التعلم.

يمكن تلخيص صعوبات التعلم النمائية بما يلي:

Developmental Learning Disabilities

يبدأ المدخل النمائي لصعوبات التعلم من الافتراض أن هناك نمطا واضحا ومحدداً للنمو الطبيعي عند الإنسان يتصف بالاستمرار والانتظام والتتابع، وأن أي انحراف عن هذا الخط أو المنحنى يمكن أن يكون السبب الرئيسي خلف مشكلات التعلم.

ومن المعروف أن النمو محكوم بقوانين، هذه القوانين موجودة عند كل الكائنات الحية وهي: الاستمرار والانتظام والتتابع كما أن النمو ليس عشوائياً لذا فعدم التتابع يقود إلى سلوكات شاذة. وعند وجود مشكلة ما يجب أن ننظر أولا ونتأكد من أن تتابع النمو هو سليم حتى نتمكن من وضع خطة علاجية لهذا الخلل، وأن هذه الخطة العلاجية يجب أن تكون مبنية على درجة هذا الانحراف في النمو.

من الافتراضات التي يقوم عليها المدخل النمائي لصعوبات التعلم ما يلي:

1- هناك أنماط نمائية طبيعية محددة للنمو السوي الطبيعي أو العادي.

2- النمو محكوم بقوانين هي الاستمرار والانتظام والتتابع.

3- أي انحراف أو اضطراب في تتابع النمو يؤدي إلى سلوكات شاذة غير طبيعية.

4- عند ظهور أي مشكلة سلوكية يجب الانتباه والتأكد من تتابع النمو وهو الخطوة الأولى لمعرفة سبب هذا الانحراف أو التباعد.

5- عند معرفة السبب يمكن بناء الخطة العلاجية الفردية وتكون مبنية أساساً على درجة هذا الانحراف في النمو.

مفهوم صعوبات التعلم النمائية:

عُرفت صعوبات التعلم النمائية على أنها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية وتتمثل في العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها واحدة أو أكثر من هذه العمليات وتؤدي بالضرورة إلى العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة وتعتبر السبب الرئيسي لها. لذا فإن أي انحراف نمائي في العمليات النفسية الأساسية مثل التفكير أو الادراك أو الانتباه أو الذاكرة أو اللغة يؤدي بالتالي إلى صعوبات تعلم أكاديمية وأن أغلب الدراسات تؤكد وتشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الصعوبات الأكاديمية والصعوبات النمائية. لذا فإننا نتنبأ بوجود صعوبات أكاديمية عند شخص يعاني من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية.

مزايا المدخل النمائي لصعوبات التعلم:

1- يقدم المدخل النمائي معايير نموذجية مقننة للعديد من الخصائص أو السمات السلوكية عند مختلف الأعمار. مما يمكن معه تحديد الوضع النسبي لمختلف خصائص أو وظائف الطفل. وبالتالي الوقوف على حجم التباعد أو الانحراف ومداه.

2- يقدم هذا المدخل تميزا دقيقاً للفترات أو المراحل الحرجة في حياة الطفل والتي تكون مفيدة تماما في المساعدة على اتخاذ قرار اختيار استراتيجية العلاج والتي عادة ما تقوم على تعظيم فاعلية الخصائص التي تشكل مزايا لدى الفرد وما يرتبط بها من أنشطة.

3- تتيح نماذج التعاقب أو التتابع التي تشمل نمو وتكامل الوظائف والتي يقدمها هذا المدخل مساعدة قيمة في تحديد موطن ومجال الصعوبة وهو ما ييسر عملية الكشف عن هذه الصعوبات (فتحي الزيات، 1998).

يلعب الانتباه دوراً بارزاً في صعوبات التعلم بشكل عام وقد عرف الانتباه على أنه

عملية اختيار وتركيز للمنبهات التي يواجهها الانسان في حياته لذا فإن لاضطرابات الانتباه علاقة وثيقة بصعوبات التعلم حيث تحتل صعوبات الانتباه موقفاً مركزياً بين صعوبات التعلم الأكاديمية إلى حد أن الكثيرين من المشتغلين في التربية الخاصة عامة وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة والصعوبات المتعلقة بالرياضيات أو الحساب وحتى صعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية عموماً.

كما يرتبط اضطراب **الانتباه** باضطراب الادراك وقد استقطب موضوع الادراك الكثير من العلماء ومنهم ستراوس ولنتن وغيرهم. ويعرف بأنه "عملية تأويل للاحساسات تأويلاً يزودنا بمعلومات عما في عالمنا الخارجي من أشياء".

وتحتل **الذاكرة** أيضاً دوراً بارزاً في وجود صعوبات التعلم إذ أن التعلم لا يمكن أن يحدث دون اللجوء الى الذاكرة والأفكار الجديدة، والحقائق المثلى لا يمكن أيضا اكتسابها إذا كانت الذاكرة لا تعمل فالذاكرة تساعدنا على الاستفادة من الخبرات السابقة التي تم تعلمها لذا لا يمكن تجاهل الذاكرة كسبب رئيسي لصعوبات التعلم، فالقصور في الذاكرة يعيق عملية التعلم ويسبب صعوبة خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وسنوات المدرسة الأولى فالطفل الذي عانى من قصور في الذاكرة البصرية Visual Memory أو في الذاكرة السمعية Adi-tor Memory تنتج عنده صعوبة في معرفة وتسمية الكلمات المطبوعة، لذا قد نجد طفل في الصف الخامس الابتدائي لا يتعدى مستوى تحصيله الثالث الابتدائي، فالذاكرة هي التي تقوم **بتصنيف وتخزين واستدعاء المعلومات** فإذا كانت مشوشة أو عملها لا يتناسب مع المرحلة النمائية للطفل سيتولد لديه صعوبة في التعلم. وتعرف الذاكرة على أنها: قدرة الفرد على تصنيف المعلومات وعلى التخزين والاحتفاظ بهذه المعلومات والقدرة على استرجاعها.

ثانياً - صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic Learning Disability

من أعراض صعوبات التعلم: الاضطراب في سير التعليم؛ إذ يتعرض ذوي صعوبات التعلم إلى ذبذبات شديدة في التحصيل، فنجد ذا صعوبات التعلم يحصل على علامات مرتفعة أحياناً ومنخفضة أحياناً أخرى في الموضوع ذاته. وقد نجد أيضاً تذبذب في موضوعات متعددة؛ وهذا ما يؤكد الاختلاف بين صعوبات التعلم والتخلف الدراسي؛ فالمختلف دراسياً لديه ضعفاً عاماً في جميع المواد، كما أننا لا نجد لدى المتخلف دراسياً تذبذبات في التحصيل.

1 -**صعوبات القراءة** من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تتمثل هذه الصعوبات في النقاط التالية:

أ - انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي.

ب - ضعف القراءة الشفوية لدى الطفل.

ت - ضعف في فهم ما يقرأ.

ث - ضعف في القدرة علي تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.

ج - يعكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة أو الكتابة.

ح - يعكس الحروف والأرقام عند الكتابة.

خ - صعوبات في التهجئة.

د - ضعف في معدل سرعة القراءة (السرطاوي 1987 ص : 38).

القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة. وتؤدي الصعوبات في القراءة إلى فشل في كثير من المواد الأخرى في المنهاج.

وحتى يستطيع الطالب تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة.

وهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة.

وتقسم هذه المهارات إلى قسمين:

- تمييز الكلمات
- مهارات الاستيعاب

وكلا النوعين ضروريان في عملية تعلم القراءة. ومن المهم في تدريس هاتين المهارتين أن لا يتم تدريسهما عن طريق المحاضرة بل لا بد من تدريب الطالب عليها من خلال نصوص مناسبة بالنسبة له، مما يساعد الطالب على تجزئة المادة وربط أجزائها ببعضها البعض.

أنماط صعوبات القراءة..

الإدراك البصري... الإدراك المكاني أو الفراغي: تحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ وإدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى. وفي عملية القراءة، يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ.

التمييز البصري... لا يستطيع الكثيرون من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة:

- التمييز بين الحروف والكلمات،
- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ن ، ت ، ب ، ث ، ج ، ح...)
- التمييز بين الكلمات المتشابهة أيضاً (عاد، جاد). ولا بد من تدريب بعض هؤلاء الطلبة على التمييز بين الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة.

ويجب أن نعلم الطلاب أن هناك بعض الأمور التي لا تؤثر في تمييز الحرف وهي:

- الحجم
- اللون
- مادة الكتابة.

ويلاحظ وجود مشكلات في التمييز البصري بين صغار الأطفال الذين يجدون صعوبة في مطابقة الأحجام والأشكال والأشياء.

وينبغي التأكيد على هذه النشاطات في دفاتر التمارين وفي اختبارات الاستعداد للقراءة لأهمية هذه المهارات.

2 - **صعوبات الكتابة** نحن نرى أن الطفل يبدأ منذ السنوات الأولى باستخدام الأقلام العادية كأقلام الرصاص، وأقلام التلاوين في البيت بما يسمى بالخربشة (Scribbling)

وهو في العادة لا يعلم أن الكبار يستخدمون الرموز للتعبير عن معان محددة حتى يدخل رياض الأطفال او المدارس الابتدائية، لذا فالطفل لا يبدأ باستخدام هذه الرموز إلا بعد أن يكون قد نضج عقلياً بدرجة كافية ولديه الرغبة في الكتابة. وقد أثبتت التجارب التي قامت بها هيلدرث (Hilderth) ، أن أسباب الصعوبة في الكتابة تعود إلى ما يلي:-

التدريس الضعيف، والبيئة غير المناسبة، أو العجز في الضبط الحركي أو عجز في الإدراك المكاني أو البصري، أو العجز في الذاكرة البصرية أو استخدام اليد في الكتابة. (السرطاوي، زيدان وعبد العزيز 1988 ، ص 302)

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة. وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولي فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضاً.

يواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم عدة أنواع من الصعوبات في تعلم الكتابة هي:

- عدم إتقان شكل الحرف وحجمه.
- عدم التحكم في المسافة بين الحروف.
- الأخطاء في التهجئة.
- الأخطاء في المعنى والنحو.

ومن أجل تسهيل تعلم الكتابة لا بد للطفل من اكتساب المهارات الكتابية العامة التالية:

المهارات الكتابية:

مهارات الكتاب الأولية:

- القدرة على اللمس ومد اليد ومسك الأشياء وإفلاتها.
- القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء.
- القدرة على استعمال إحدى اليدين بكفاءة.

المهارات الكتابية:

- مسك القلم (أداة الكتابة).
- تحريك أداة الكتابة إلى الأعلى والأسفل.
- تحريك أداة الكتابة بشكل دائري.
- القدرة على نسخ الحروف.
- القدرة على نسخ الرقم الشخصي.
- كتابة الاسم باليد.
- نسخ الجمل والكلمات.
- نسخ الجمل والكلمات المكتوبة على مكان بعيد (السبورة).
- الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها بعضاً
- النسخ بحروف موصولة عن السبورة مثلاً.

مهارات التهجئة:

- تمييز الحروف الهجائية.
- تمييز الكلمات.
- نطق الكلمات بشكل واضح.
- تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات.
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة.
- الربط بين الصوت والحرف.
- تهجئة الكلمات.
- استنتاج قواعد لتهجئة الكلمات.
- استعمال الكلمات في كتابة الإنشاء استعمالاً صحيحاً من حيث التهجئة.

مهارات التعبير الكتابي:

- كتابة جمل وأشباه جمل.
- يبدأ الجملة بحرف كبير (في اللغة الإنجليزية).
- ينهي الجملة بعلامة الترقيم المناسبة.
- يستعمل علامات الترقيم استعمالاً سليماً.
- يعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة.
- يكتسب فقرات كاملة.
- يكتب ملاحظات ورسائل.
- يعبر عن إبداعه كتابة.
- تستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل.

الخط اليدوي:

يعتبر الخط (الكتابة) من أهم المهارات الأكاديمية. وتختلف هذه المهارة عن مهارات التواصل الأخرى لأنها تزودنا بسجل مكتوب. والكتابة لا يستغني عنها في عملية التعبير الكتابي، وبغض النظر عن مدى ترتيب وتنظيم النص المكتوب فإنه لا يؤدي رسالة ولا يوصل فكرة إذا لم يكن مكتوباً بخط مقروء.

أنماط صعوبات الكتابة

لقد سميت صعوبات الكتابة باسم قصور التصوير "Dysgraphia" أو عدم الانسجام بين البصر والحركة.

وقد تعزى هذه الصعوبات إلى:

- اضطراب في تحديد الاتجاه.
- أو لصعوبات أخرى تتعلق بالدافعية.

فقد لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب كتابية مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط.

المهارات الأولية:

لا يستطيع عدد كبير من الأطفال تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عدداً من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات.

تشتمل المهارات الأولية على عدد من المهارات:

- كمهارة إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية مثل تحت، فوق.
- مسك القلم بشكل صحيح.
- وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة.
- تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها.

فكثير من الأطفال لم يطوروا بعد القدرة علي التحكم في العضلات الدقيقة بشكل كاف يمكنهم من الكتابة.

ولم تتهيأ الفرصة لعدد كبير من ذوي صعوبات التعلم للتعامل يدوياً مع الأشياء المختلفة لتطوير عضلات الأصابع.

ولذلك يشعر هؤلاء الأطفال بالإحباط عندما يحاولون استخدام القلم أو أقلام التلوين. فبعضهم يمسك بالقلم بشدة وبعضهم لا يمسك بالقلم بالقوة الكافية للكتابة. وبعض الأطفال يمسكون القلم بقبضة اليد وبعضهم يحاول التحكم في استخدام القلم بكلتا يديه.

لذلك ينبغي تدريب هؤلاء الأطفال على مسك الأقلام تدريجياً.

إن وضع الورقة ووضع الجسم عند الكتابة قد يكون سبباً في ضعف الأداء الكتابي. فبعض الأطفال يضع الورقة أمامه بشكل مائل جداً، وبعضهم لا يضعها في الشكل المناسب تماماً. وفي الغالب، تكون الورقة في الوضع الخطأ بسبب وضع الجسم الخطأ وبعض الأطفال يدني رأسه من الورقة الى درجة ملامستها.

- عدم القدرة على رسم الأشكال الهندسية بالرغم من مشاهدتها. ويقول جوردان (Jordan, 1977) أن الأطفال يميلون إلى رسم الأذن على زوايا المربع أو المستطيل. وبعض الأطفال يزيد أو ينقص رسم أضلاع الشكل الهندسي.

- وقد يخطىء الأطفال أيضاً في تقدير حجم الشكل فيرسمونه إما صغيراً أو كبيراً جداً.
- الاتجاه من اليسار إلى اليمين.

تشير كل هذه الصعوبات إلى احتمال مواجهة الطفل لصعوبات في كتابة الحروف والكلمات، ولذلك لا بد من معالجة مثل هذه المشاكل في مرحلة ما قبل الكتابة وقبل تعليم الطفل النسخ والكتابة.

كتابة الحروف:

تشكل كتابة الحروف صعوبة للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم. ومن الصعوبات الشائعة في رسم الحروف:

- الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلاً.
- كما أن حجم بعض الحروف يشكل صعوبة لبعض الأطفال. ويعتبر الخطأ في حجم الحرف من أكثر مشاكل الكتابة شيوعاً بين الأطفال، فكثيراً ما يخطىء الأطفال في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناسب.

يبدو أن عدداً كبيراً من مشكلات رسم الحروف يرتبط بعدم الاستعداد لاستخدام أشكال وأحجام مختلفة. ومن الأمور التي يجب ذكرها مسألة التمارين الطويلة واستخدام أدوات غير مناسبة للكتابة كالقلم القصير والورق غير المسطر.

كتابة الحروف متصلة مع بعضها بعضاً:

يعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة.

فقد تكون المسافة بين الحروف أو الكلمات كبيرة أحياناً وصغيرة جداً أحياناً أخرى. ويعاني بعض الأطفال من صعوبة في تذكر شكل الحرف.

وتعتبر الحروف التي تتكون من خطوط مستقيمة أسهل للتذكر من الحروف الأخرى. ومن المشاكل المرتبطة بهذه المشكلة الصعوبة في تحديد شكل الحرف واتجاهه، لذلك فقد يعكس بعض الطلبة كتابة بعض الحروف المتشابهة وبخاصة أولئك الطلبة الذين يواجهون صعوبة في التمييز بين اليسار واليمين.

إن تعليم الحروف الكبيرة (في اللغة الإنجليزية) في مرحلة مبكرة قد يشكل صعوبة لبعض الأطفال لأن معظم هذه الحروف يختلف عن رسم الحروف الصغيرة. وهذا يعني أن الطفل سيتعلم مجموعة جديدة من الحروف. فقد لا يميز بعض الأطفال بين الحرف الصغير والكبير في الكتابة أحياناً وبخاصة إذا علمنا الطفل الحروف الكبيرة قبل إتقانه للحروف الصغيرة.

استخدام اليد اليسرى (الأعسرية): لقد أصبح الأشخاص الذين يكتبون باليد اليسرى مقبولين كأشخاص عاديين، وقد اتفق الباحثون اليوم على ضرورة السماح للطالب الكتابة باليد التي يفضل الكتابة بها سواء أكانت اليسرى أم اليمنى. وعلى أي حال لا بد لنا من الإشارة إلى بعض الصعوبات التي يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى. يضع كثير من هؤلاء الطلبة أيديهم فوق السطر في أثناء الكتابة ليتمكنوا من مشاهدة ما يكتبون، وتنتج هذه المشكلة عن تمييل الورقة لتناسب وضع الجسم عند الكتابة.

تنتج معظم الصعوبات يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى عن استخدامهم للإجراءات التي يستخدمها الذين يكتبون باليد اليمنى. فبالإضافة إلى وضع الورقة واليد فإن هؤلاء الأفراد يواجهون مشكلة في إمالة كتابتهم بسبب الاتجاه الذي يكتبون فيه الحروف. إن إمالة الكتابة بشكل كبير تجعل من الصعب على المرء قراءة هذه الكتابة. وليست هناك أدلة كافية تثبت أن الذين يكتبون باليد اليمنى أسرع في الكتابة من الذين يكتبون باليد اليسرى.

Source: National Institutes of Health, 1993.

3 – صعوبات في تعلم الرياضيات

تعني الرياضيات استخدام الرموز وقدرة الشخص على استخدام هذه الرموز فالتلميذ الذي لا يستطيع ان يميز بين هذه الأرقام او الرموز وهو ما يسمى بعسر الرياضيات Dys-calulia ونعنى عسر الرياضيات عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام والمعادلات الرياضية. والتلميذ الذي لديه صعوبة في الرياضيات منها قد لا يستطيع التفريق بين 8,7 أو 2,6 او يكون لديه عدم القدرة على جمع الأرقام بالشكل الصحيح ومثال على ذلك يجمع 26 + 34 = 3426 وكذلك لا يفرق بين اشارة الضرب (×) واشارة الجمع (+) وغير ذلك

كثير، هذا يدل على ان تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الحساب تكون سهلة اذ يمكن لمعلم الفصل او معلم غرفة المصادر وحتى لولي الأمر ان يعرف اذا راقب ابنه أثناء حله للواجب او ملاحظة دفاتره او زيارة قصيرة للمدرسة لمراقبة إبنه داخل غرفة الصف وقد تستخدم الاسلوم العلمي في معرفة الصعوبة وذلك بتتبع المهارات التي يتقنها الطالب حيث بدأ من مهارة العد ثم الانتقال الى التعرف على الأرقام ثم ذكر اسماء الأعداد وهكذا ولكن قد نجد تناقض بين مستويات الصعوبة في الرياضيات اذ قد نجد ان الطفل لديه صعوبة في بعض الاساسيات في الرياضيات ولكن عندما يصل الى المستويات العليا لا نجد لديه اية صعوبة مثال ذلك نجد عند التلميذ صعوبة في عمليات العد او الجمع والطرح ولا نجد لديه صعوبة في العمليات العليا مثل جمع الكسور وضربها وكذلك في مادة الهندسة والجبر.

وقد حدد باكمان Backman 1978 ثماني اختبارات لأساليب عمل الطالب ونماذج اجابته.

1 - يصل الى الاجابة الصحيحة وذلك عند تطبق المفاهيم والحقائق الحسابية المناسبة، مستخدماً الأسلوب الصحيح بتسلسل مناسب، ويقوم بتسجيل العمل بشكل مناسب ايضاً.

2 - يصل الى الإجابة الصحيحة من خلال اجراء غير مقنن والتي غالباً ما تكون غير فعالة.

3 - يفشل في اداء وحل المسألة الحسابية لأن الطفل يؤمن بأن المسألة صعبة جداً او لأنه لم يتذكر كيف يحل المسألة او تنقصه الدافعية.

4 - يقع في اخطاء عشوائية دون وجود نماذج واضحة حيث يتم عمل بعض المسائل بشكل غير صحيح.

5 - يقع في اخطاء ترتبط بالفشل في تعلم المفاهيم الحسابية او الخلط بين احد المبادىء او المفاهيم بمبدأ او مفهوم آخر والفشل في معرفة متى يجب تطبيق المبدأ او المفهوم.

6 - يقع في أخطاء ذات علاقة بالخطوات المتسلسلة ضمن الطريقة او الاجراءات المستخدمة وذلك بعمل الخطوات بترتيب خاطىء او القفز عن بعض الخطوات.

7 - يقع في اخطاء ذات علاقة بأختيار المعلومات او الاجراءات بسبب الخلط بين الحقائق والعمليات الحسابية ومثال ذلك قد نجد طفل يقوم بالعمليات التالية:

+ 64	+ 54	× 21
8	3	5
172	162	106

8 - يقع في أخطاء ذات علاقة بتسجيل العمل بسبب الاهمال في تشكيل الاعداد ونقل الأرقام والخطأ في تسلسل الأرقام (زيدان، عبد العزيز، ص 363 ، 364).

العوامل التي ترتبط بالصعوبات الخاصة بالرياضيات

1 - **اللغة** : تشير بعض الدراسات وخاصة دراسة كالكس 1962 وكوسك 1974 ان اللغة ترتبط بشكل مباشر في الصعوبة في الرياضيات

2 - **التكامل الحسي**: بعض المهارات والمفاهيم في الرياضيات تتطلب استخدام اكثر من حاسة فاذا كان التلميذ غير مكتملة لديه الحواس فأننا نتوقع ان يكون لديه صعوبة وقد اشارت الى ذلك دراسة بلمونت وآخرون Belmontental 1965

3 - **الانتباه:** ان الطفل الذي لا يكون لديه الانتباه جيداً لا يستطيع التركيز على ما يعطى له لأن عوامل تشتت الانتباه تؤدي الى الحركة الزائدة والاضطراب والانفعال الشديد وعدم القدرة على الحصول على معنى مما تم سماعه.

خصائص الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات Lankford, 1972 ناقش كل من رزنك وفورد Resnick and Ford 1981 على لانكفورد مع الطلاب في الصف السابع وعند تحليل البيانات التي قدمها لانكفورد، فقد لاحظ كل من رزنك وفورد النقاط التالية:

1 – يستخدم الطلاب استراتيجيات متعددة لحل المشكلات المقدمة.

2 – تختلف العديد من تلك الاستراتيجيات عن تلك التي تم تدريسها.

3 – تؤدي بعض الاستراتيجيات غير المألوفة الى الحصول على اجوبة صحيحة.

4 – يعطى الطالب في الغالب اجوبة غير صحيحة حتى مع كون الحقائق العددية الأولية صحيحة مما يدل على ان الاستراتيجية المستخدمة من قبل الطالب مسؤولة عن تلك النسبة العالية من الاجابات الخاطئة.

5 – يستخدم العديد من الأخطاء في المسائل الكسرية مقارنة بالمسائل التي تضم اعداداً صحيحة وكذلك اضطراب اكبر حول الاستراتيجيات المستخدمة في حل المسائل.

6 – يستخدم العديد من طلاب الصف السابع العد في عملياتهم الحسابية على الرغم من افتراض معرفة الطالب في مثل هذا العمر بالحقائق العددية الأساسية.

7 – ينسى الطلاب الذين يعانون من ضعف في العمليات الحسابية العد العشري العادي ووقت استخدامها.

8 – يقوم الطلاب الذين يعانون من ضعف في العمليات الحسابية بتطوير اجراءات خاصة بهم عندما ينسون ما درسوه.

9 – يعرف الطلاب الذين يعانون من ضعف في العمليات الحسابية حقائق عديدة اساسية قليلة مقارنة بالطلاب ذوي الاداء الجيد.

10 – يتحقق الطلاب الذين يكون اداؤهم الحسابي جيداً في عملهم وذلك اذا شعروا بأن استجاباتهم خاطئة. ويستخدم هؤلاء الطلاب اجراءات تقديرية لتجنب العمليات الحسابية غير الضرورية في حل مسائل القسمة.

11 – لا تستخدم الاجراءات بشكل عشوائي حيث يستخدم الطلاب بشكل متكرر تلك الاجراءات ذات المعنى بالنسبة لهم حتى مع انها قد تعطى اجابة غير صحيحة.

اما خصائص الراشدين ممن يعانون من صعوبات حسابية ناتجة عن اصابة مخية فقد اوضحت لوريا بأن التلف يقع في الغالب في المنطقة القذالية وبالتالي تتأثر العوامل البصرية في العملية الحسابية بدرجة كبيرة. ويخلط مثل هؤلاء الأفراد الأرقام مثل 2,6 / 26,62 / وغيرهما من الأرقام ولذلك فهم يلجأون الى العد باستخدام الأشياء لفهم مثل تلك الرموز وقد استخدم جولد ستين Gold stein مصطلح الابصار اللأرادي لوصف الأفراد الذين يعانون من صعوبات بصرية مشابهة في الرياضيات لندا هارجرون وجيمس بوثبت مترجم 1984.

يمكن تلخيص صعوبات التعلم الأكاديمية بما يلي: Academic Learning Disability

من أعراض صعوبات التعلم الاضطراب في سير التعلم، إذ سيتعرض ذوي صعوبات التعلم إلى ذبذبات شديدة في التحصيل لذا يقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات الأداء الأكاديمي والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب وهذه ترتبط أساساً وإلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية فتعلم القراءة مثلاً يتطلب الكفاءة Proficincy في القدرة على فهم واسنخدام اللغة وهكذا.

صعوبات القراءة:

تعتبر صعوبات القراءة من أهم المهارات التي تُعلم في المدرسة إذ أن الفشل في القراءة يؤدي الى الفشل في كل المواد الدراسية الأخرى وتمثل مشكلات القراءة ما نسبته 10-15% بين الطلبة جميعاً كما تمثل 80%-90% بين ذوي صعوبات التعلم. وقد أظهرت الدراسات المسحية التي قام بها كثير من الباحثين ومنهم كيرك لبرامج صعوبات التعلم بأن 70%- 60% من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبات في القراءة.

يمكن تقسيم القراءة إلى الأنواع التالية:

1- **القراءة النمائية** Developmental Reading:

وتتضمن أنظمة تدريس القراءة وفق تطورها النمائي المنظم حيث يتعلم الطفل في سرعة محددة وحسب مراحل النمو لديه وهي:

- العمل العشوائي غير المنظم Massaction.
- التمييز Differentation.
- التكامل Integration.

2- **القراءة التصحيحية Corrective Reading:**

وتتضمن تصحيح العادات السيئة والتصحيح المباشر للأخطاء في القراءة التي حصلت في القراءة النمائية ومنها المهارات التالية:

- التعرف على الكلمة.
- أصوات الحروف.
- سرعة القراءة.
- تفسير المادة المطبوعة.

3- **القراءة العلاجية Remedial Reading:**

ويرجع السبب في ذلك الى الاجراءات والأساليب المستخدمة مع الأطفال ممن لا زالت مهارات القراءة عندهم غير متطورة بعد تعريضهم للقراءة النمائية وكذلك القراءة التصحيحية.

4- **الدايسلكسيا Dyslexia:**

وهي عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقرأ وقد يرجع السبب في ذلك الى صعوبة خاصة في الجوانب النمائية مثل الانتباه والذاكرة والادراك والتفكير والعجز اللغوي.

المراحل النمائية في تعلم القراءة:

1- تبدأ القراءة في العمل غير المنظم أو العشوائي (قراءة الكل) حيث يكتب مثلا المعلم قصة على السبورة بعد أن يذكرها الطفل ثم يطلب من الطفل التعرف على فقرات القصة.

2- تعلم التفصيلات (التمييز): يطلب من الطفل التمييز بين الكلمات المتشابهة الى حد كبير مثل أرنب، أربد، قطة، بطة.

3- القراءة دون اهتمام أو التفات للتفصيلات (التكامل) وهذه تعني فهم الأفكار التي تتضمنها الوحدات القرائية دون التفات للحروف أو الكلمات.

العوامل التي تسهم في صعوبات القراءة

أولاً: العوامل الجسمية:

يندرج تحت العوامل الجسمية بعض الحالات مثل العجز البصري وتنادر الحساسية الضوئية وهي عدم رؤية طول الموجات في اللونين الأبيض والأسود وهذا يؤدي إلى عدم القدرة على تمييز الأبعاد ومن أعراضه وجع الرأس وأحياناً الحركة الزائدة وعدم القدرة على المتابعة.

ثانياً: العوامل النفسية النمائية:

مثل صعوبات اللغة وتذبذب في القدرة على الانتباه والوظائف السمعية والتصور أو الذاكرة البصرية والإغلاق مثل عدم إكمال الجملة عند حذف بعض أجزائها والإغلاق البصري مثل حذف جزء من الكلمة.

الطرق العلاجية:

هناك العديد من الطرق العلاجية مثل:

1- طريقة فيرنالد Varland:

والتي تعتمد على تعدد الحواس وتتضمن ما يلي:

1- ينطق الأطفال الكلمة.

2- يشاهدونها على السبورة أو الكتاب.

3- يتبعون الكلمة بأصابعهم.

4- يكتبون الكلمة بأصابعهم.

5- يشاهدون الكلمة مرة أخرى.

6- قراءة الكلمة قراءة جهرية للمعلم.

2- طريقة جلنجهام Glenghame:

وتتضمن ما يلي:

1- ربط الرمز البصري مع اسم الحرف.

2- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف.

3- ربط احساس الطفل مع تسمية الحرف والصوت حيث يسمع الطفل نفسه.

3- طريقة هيبج وكيرك:

وتعتمد على ما يسمى بالتعليم المبرمج Instruction Brogammed حيث تجزأ المادة فيه إلى أجزاء صغيرة مبنية بطريقة منظمة بحيث لا يستطيع فيها الطالب أن يجيب مثلا على السؤال التالي دون إجابته للسؤال الأول وهكذا .

صعوبات الكتابة:

يبدأ الطفل عادة باستخدام الأقلام أو وسائل الكتابة بما يسمى بالخربشة Scrbbling دون علمه أن الرموز تعني أشياء محددة.

تمر الكتابة عادة في مرحلتين:

1- الكتابة بحروف منفصلة. (الأول الابتدائي).

2- الكتابة بحروف متصلة.

من الملاحظات التي تشير الى وجود صعوبة في الكتابة:

1- عدم اتقان شكل الحرف وحجمه.

2- عدم التحكم في المسافة بين الحروف.

3- أخطاء في التهجئة.

4- أخطاء في النحو والمعنى.

أسباب الصعوبة في الكتابة:

أشارت كثير من الدراسات ومنها دراسة Helderth إلى ما يلي:

1- التدريس الضعيف والبيئة غير المناسبة مثل:

- التدريس القهري.
- عدم الرشراف المناسب.
- التعليم الجماعي بدلا من التعليم الفردي.
- التدريب الخاطىء.

2- عوامل ناشئة عن وجود مشكلة عند الطفل.

- عجز الضبط الحركي.
- عجز في الذاكرة البصرية.
- عجز في الادراك المكاني والبصري.

لذا يجب الاهتمام بما يلي:

1- تنمية مهارات الاستيعاب.

2- تنمية مهارات التحدث.

3- تنمية مهارة القراءة.

علاج مهارات الكتابة:

1- اكساب الطفل المهارات الأساسية للكتابة مثل:

- اللمس ومد اليد ومسك الأشياء وافلاتها.
- التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء.
- استخدام إحدى اليدين بكفاءة.

2- المهارات الكتابية:

- مسك القلم.
- تحريك أداة الكتابة في الاتجاهات أعلى، أسفل، أمام، دائري.
- القدرة على نسخ الحروف.
- كتابة الاسم الشخصي.
- الكتابة بتوصيل الحروف.

3- مهارات التهجئة:

- تمييز الحروف والكلمات.
- نطق الكلمة بشكل صحيح.
- تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات.
- الربط بين الصوت والحرف.
- تهجئة الكلمة واستخدامها الصحيحة.

4- مهارات التعبير الكتابي:

- كتابة جمل وأشباه جمل.
- إنهاء الجمل بعلامات الترقيم.
- يكتب فقرة لها معنى.
- يعبر عن ذاته بكلمات وجمل صحيحة - تواصل.

الرياضيات Dyscalculia

الرياضيات تعني استخدام الرموز وقدرة الشخص على التمييز بين الأرقام والرموز.

وعسر الرياضيات Dyscaluia يعني عدم قدرة الفرد على التعامل مع الأرقام أو المعادلات الرياضية.

نستطيع ملاحظة ما يلي عند ذوي الصعوبة في الرياضيات وهي:

1- لا يستطيع التمييز بين الأرقام وخاصة الأرقام المتشابهة.

2- لا يستطيع الجمع قد يجمع 22 + 23 = 2322.

3- لا يستطيع التفريق بين الإشارات + ، − ، ÷ ، × .

مهارات الرياضيات:

- العد.
- التعرف على الأرقام.
- ذكر أسماء الأعداد.

نجد عند الطفل اضطراب في هذه المفاهيم الثلاث السابقة.

عوامل ترتبط بالصعوبة الخاصة في الرياضيات:

- اللغة.
- التكامل الحسي (هل يستطيع استخدام أكثر من حاسة أم لا).
- الانتباه: قلة الانتباه ناتجة عن الحركة الزائدة أو الاضطراب الانفعالي فلا يستطيع أن يفهم ما يسمع.

العلاج في جميع الحالات السابقة:

❖ أسلوب تحليل المهمة التعليمية.

❖ التدريب القائم على العمليات النفسية.

❖ تكنولوجيا التدريس العلاجي.

❖ أسلوب بناء وخفض المثيرات.

❖ أسلوب مراقبة الذات.

وفي جميع الحالات وضع خطة فردية تتناسب مع الصعوبة.

الديسكلسيا Dyslexic:

لو نظرنا في الأدب التربوي لوجدنا أن أصل هذه الكلمة يعود الى اللغة اليونانية وتعني صعوبة مع الكلمات ويعود سبب ذلك الى الاختلاف في تركيبة المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة ويؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعلم سواء كان في تعلم القراءة أو الكتابة أو الاملاء أو الأرقام. وهذا لا يعني أن المريض بالديسليكسيا Dyslexic لن يكون مثقفاً بل بالمساعدة اللازمة والمناسبة يمكنه أن يكون ناجحاً وعادة ما يكون هذا الشخص لديه أسلوب مختلف في مواجهة المشاكل وحلها.

إن الديسلكسيا اذن هي عبارة عن حالة من الحالات الخاصة في صعوبات التعلم ومعنى كلمة خاصة ان هذه الصعوبة محددة ولا تعني ما يقصد بصعوبات التعلم بشكل عام. ولكن لأن هذه المشكلة الخاصة لها اهمية كبيرة لكبر نسبتها في المجتمع فقد قدر عدد التلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلة ما يقرب من 10%.

يمكن للباحث ملاحظة من يتوقع انهم سوف يعانون من الديسلكسيا قبل دخول هؤلاء التلاميذ الى المدرسة حيث نجد أن هؤلاء التلاميذ يظهر عليهم كل أو جزء من الاعراض التالية:

1- عدم الكلام بوضوح أو التأخر في الكلام أو خلط الكلمات والجمل.

2- صعوبة واضحة في تنفيذ بعض الأعمال الهامة التي يمكن أن توكل الى التلميذ مثل ارتداء الملابس، وربط الأحذية، استخدام الأزرار في الملابس.

3- عدم التركيز عند الطفل عند سماعه قصة تروى له من قبل الأهل أو المربية.

4- صعوبة في التنسيق بين الأعمال التي توكل إليه مثل مسك الكرات واستخدامها أو رميها على الرفاق وكذلك في طريقة استعمال الأدوات فنجده مثلاً يهتز كوب الماء بين يديه وقد يتناثر ما فيه.

أما عند تلاميذ المرحلة الابتدائية فيمكن التنبؤ بوجود الديلكسيا عندما نجد عند الطفل صعوبة غير متوقعة في التحصيل الدراسي مع أن هذا الطفل أو الأطفال يتمتعون بنفس القدرات العقلية للأطفال الآخرين لكن لديهم صعوبة في التحصيل الأكاديمي ويظهر

أيضاً لديهم أحياناً ضعف أو بطء في استيعابهم العلمي أحياناً وأحياناً أخرى يظهروا بحالة جيدة.

يمكن ملاحظة الدلالات التالية عند الطلبة في سن 9 سنوات:

1- صعوبة خاصة في تعلم القراءة والكتابة والتهجئة.

2- صعوبة في تحديد الاتجاهات، شمال، جنوب، شرق، غرب، أعلى، أسفل.

3- استبدال الأرقام أحياناً 12، 21، والاحرف أحياناً أخرى ج، خ، ح، د، ذ، ... الخ.

4- صعوبة في تذكر الأشياء المتتابعة مثل الأشهر وأيام الأسبوع والحروف الهجائية وجداول الضرب وغير ذلك.

5- صعوبة في التركيز على الأشياء والمتابعة لقصة مثلاً أو غير ذلك.

6- صعوبة في مسك الكرة وربط الأحذية... الخ.

7- صعوبة في تنفيذ التعليمات المطلوب منه شفوياً أو كتابياً.

8- التذمر المستمر والمؤدي الى مشاكل سلوكية.

يمكن إجمال المعلومات التالية حول الديسلكسيا:

1- لا يوجد علاقة ارتباطية بين الذكاء والديسلكسيا فقد نجد طفلاً ما يعتبر من الأذكياء ولكنه مصاب بالديسلكسيا.

2- يجب على الوالدين ومن له علاقة بالاطفال المصابين بالديسلكسيا ان تشجعوهم على الثقة بأنفسهم من أجل تخليصهم من هذه الظاهرة.

3- توعية الوالدين والمدرسين والمدرسات والموجه الاجتماعي ورب العمل بحالة الديسلكسيا من اجل تفهم حالة من يعاني من هذه الظاهرة.

4- تشير معظم الدراسات الى أن الديسلكسيا تظهر عند الاولاد اكثر من الفتيات.

5- يجب على من يتعامل مع المصابين بالديسلكسيا أن يتحلى بالصبر وطول البال.

6- يجب منح هؤلاء الوقت الكافي خلال الامتحانات والواجبات المدرسية.

7- يجب عدم اعطاء من يعاني من الديسلكسيا مواد كثيرة مثل اللغة الاجنبية والرياضيات وغيرها من المواد.

8- يجب منح المصابين بالديسلكسيا الوقت الكافي لكتابة المعلومات سواء المكتوبة او الشفوية واستيعاب الاسئلة والتعليمات.

9- تظهر الديسلكسيا نتيجة لاختلاف خلقي في المخ عنه في الشخص العادي.

10- يحتاج مرضى الديسلكسيا أن يكشف عليهم اخصائيون نفسيون متخصصون لتقييم كل حالة على حدة ثم وضع الحل الملائم لها، على انه ليس هناك دواء أو وسيلة للشفاء التام منها.

علاقة صعوبات التعلم النمائية مع صعوبات التعلم الأكاديمية:

من المعروف ان الأضطراب في التفكير وضعف الذاكرة وضعف الاستقبال وعدم القدرة على الأنتباه وعدم اكتمال النمو اللغوي انها مؤشرات على اعاقة الطفل في تحصيله في المواضيع الأكاديمية وهذه العمليات النفسية الأساسية يشير إليها جميع التعاريف التي وضعت لصعوبات التعلم وجميع هذه الأعراض يفترض انها له علاقة مباشرة أيضاً مع الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المتوقع وجوده عند ذوي صعوبات التعلم.

يُشير العاملون في العيادات النفسية والمعلمون أيضاً الى ان التحصيل الأكاديمي الذي يوجد عند الطلبة العاديون قد يعود في حقيقته الى الصعوبات النفسية وقد اكدت اغلب الدراسات المسحية بنسبة عالية جداً أن الصعوبات النمائية لها دور بارز في الصعوبات الأكاديمية كما اشارت ايضاً الدراسات التي اجريت على الاخصائيين النفسية بأن الأرتباط عالي يصل الى 90% مثل دراسة كيرك وآخرون 1981.

تؤكد الدراسات المسحية خلال السنوات الماضية أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، ومن هذه الدراسات دراسة كل من ارثر وجنكيز (Arter and Jenkin 1979) حيث وجدا أن (95%) من المدرسين يؤمنون بأن: صعوبات التعلم النمائية يجب أخذها بعين الاعتبار مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات

التعلم الأكاديمية، وهذا يؤكد خبراتهم كمدرسين لطلبة صعوبات التعلم. وقد وجد وآخرون بعد قيامهم بدراسة مسحية اشتملت على (1500) أخصائي: بأن (80 - 90) منهم يعتقدون بأنهم يجب أن يولوا عناية واهتماماً بالعمليات النفسية، وكذلك بأسلوب التعليم المفضل (السرطاوي زيدان، وعبد العزيز 1988 ، ص 433).

لذا يؤكد العاملون في العيادات النفسية والمعلمون أيضاً أن التحصيل الأكاديمي غير المتوازن بين العمر العقلي والعمر الزمني للطفل يعود في حقيقته إلى الصعوبات في العمليات النفسية الأساسية، كما أكدت أغلب الدراسات المسحية بنسبة عالية جداً أن الصعوبات النمائية لها دور بارز في الصعوبات الأكاديمية، كما أشارت الدراسات والتي أجريت على الأخصائيين النفسيين بأن الارتباط عال يصل الى 90% كما ظهر في دراسة كير وآخرون 1981م.

مما لا شك فيه أن الاضطراب في التفكير وضعف الذاكرة وضعف الاستقبال وعدم القدرة على الانتباه وعدم اكتمال النمو اللغوي مؤشرات ساعدت على إعاقة الطفل في تحصيله الأكاديمي وهذه العمليات النفسية الأساسية تشير إليها جميع التعاريف التي وضعت لصعوبات التعلم، وجميع هذه الأعراض يفترض أن لها علاقة مباشرة مع الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المتوقع وجوده عند ذوي صعوبات التعلم.

كما تؤكد الدراسات المسحية التي أجريت مؤخراً أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية ومن هذه الدراسات دراسة آرثر وجنكير (Arther and Jenkin, 1979) حيث وجد أن 95% من المدرسين يؤمنون بأن صعوبات التعلم النمائية يجب أخذها بعين الاعتبار مع الاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية وهذا يؤكد خبراتهم كمدرسين لطلبة صعوبات التعلم، كما أجرى جد وآخرون (Ged Etal, 1981) أن 80%-90% يعتقدون أنه يجب ايلاء العمليات النفسية الأساسية عناية خاصة لأنها السبب المباشر وراء صعوبات التعلم الأكاديمية.

الفصل الثالث

الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم

- أسباب صعوبات التعلم
- شروط التحاق الطالب بشعبة صعوبات التعلم
- مهام معلم صعوبات التعلم

الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم

يمكن القول بأن الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم له أهمية كبرى وذلك للأسباب التالية والتي اشارت اليها الكثير من الدراسات التي اجريت حول هذا الموضوع الذي اثار اهتمام الكثير من الأخصائيين مثل بيكر Becker وكيو Keogh واجلستن-Egels ton وقد دلت هذه الدراسات على ما يلي:

1 - ان نسبة شفاء هؤلاء تتفاوت من صف الى صف آخر فقد وجدت بعض الدراسات انها تصل الى 85% في الصف الثاني الأبتدائي بينما تتضاءل إلى 16% في الصف السادس او حتى الخامس الأبتدائي.

2 - ان فاعلية البرامج والأنشطة التي اعدت لهم يؤثر الكشف المبكر لهؤلاء التلاميذ تأثيراً ايجابياً على فعالية هذه البرامج والأنشطة.

وقد اشار الدكتور مصطفى الزيات في كتابه صعوبات التعلم 1998 الى مجموعة من الأفتراضات حول ذلك وهي

1 - إن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تستنفذ جزءاً عظيماً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية او توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته. حيث يبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخص والانفعالي والاجتماعي ويكون اميل الى الانطواء والأكتئاب او الانسحاب ويكون صوره سالبه عن ذاته.

2 - بما ان الطفل ذوي الصعوبة في التعلم متوسط الذكاء او اكثر فأنه يكون قادراً وواعياً على نواحي فشله الدراسي.

3 - حينما لا نعمل على الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم انما نهيىء الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الاحباطات المستمرة والتوترات النفسية وما تتركه هذه وتلك من اثار مدمرة للشخصية.

4 - ان الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد والتمييز.

5 - ان المدرس هو اكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر او الخصائص السلوكية التي ترتبط

بذوي صعوبات التعلم من حيث التكرار Frequency والأمر Durutation والدرجة Degree والمصدر Source.

6 - ان المدرس هو اكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية البرامج والأنشطة والممارسات التربوية والتغير او التقدم الذي يمكن احرازه من خلال البرامج او تلك الأنشطة.

7 - اننا حين نكشف عن السبب والنتيجة في العلاقة بين صعوبات التعلم العامة او التوعية والاضطرابات المعرفية والأكاديمية والانفعالية المصاحبة لها. تكون قد اسهمنا اسهاماً معادلاً في تهيئة الأسباب العلمية لاعداد البرامج العلاجية لذوي صعوبات التعلم.

8 - ان الطبيعة المتباينة او غير المتجانسة لذوي صعوبات التعلم تدعم أتجاه التشخيص الفردي لهم وعلى ذلك يكون المدرس اقدر العناصر على تحليل السلوك الفردي للتلاميذ من حيث اجره وتواتره وتزامنه.

9 - ان المشكلة الرئيسة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكمن في شعورهم بالأفتقار الى النجاح، فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها الطفل تجعله يبدو أقل قبولاً لدى مدرسيه واقرانه.

الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم

من الأسئلة المحيرة التي تسألها الأسرة والتي يوجد لديها طفل ذو صعوبة في التعلم لماذا اصيب هذا الطفل بذلك او لماذا تحصيله هذا الطفل رغم انه يتمتع بدرجة ذكاء متوسطة او اكثر وحتى الأخصائيين فان اجاباتهم لا تكون شافية في كثير من الأحيان لذا فقد وضعت اجابات افتراضية على ذلك ولكن هذه الأجابة الأفتراضية ليست بالضرورة مقبولة لديهم او لدى أولياء الأمور ومن هذه الأجابات الأفتراضية ان الطفل يعاني من اصابة في الدماغ وإذا تم فحص الطفل ووجد انه لا يعاني من اي امراض في الدماغ فن هؤلاء يرجون ذلك الى خلل في وظيفة الدماغ.

ان التلف في الدماغ قد يؤدي الى نتائج كثيرة ومنها تلف الدماغ كما تشير الدراسات

التي قام بها ستراوس ولينتين Strawse and Lenten والذي قد يحدث قبل او بعد او اثناء الولادة يسبب العديد من حالات الاعاقة مثل صعوبات التعلم او الشلل الدماغي او التلف العقلي والعديد من نواحي الشذوذ الجسمية الأخرى.

لا شك ان هناك علاقة بين السلوك ووظيفة الدماغ فلولا الدماغ لنعدم السلوك وبالتالي لا يمكن ان يحدث التعلم، كما ان وجود علم النفس الفسيولوجي لأكبر دليل على هذه العلاقة. أما في السبعينيات والثمانينيات من هذا القرن فقد زاد الاهتمام بعلم النفس العصبي وعلاقته بصعوبات التعلم وخاصة على يد كروكشانك Cruickshank والذي اكد في دراساته بوجود علاقة موجه بين صعوبات التعلم والحالات العصبية، اذ ذكر بأن العجز الوظيفي العصبي يقود الى عجز في العملية الادراكية التي بدورها تؤدي الى صعوبات تعلم متعددة ومعقدة.

لم تتوصل الأبحاث حتى الآن إلى عوامل قطعية حول أسباب صعوبات التعلم؛ ولكن معظم الدراسات تشير إلى أن العامل الرئيسي هو تعرض دماغ الطفل للإصابة أثناء الحمل بالإضافة إلى تعرض الجهاز العصبي. وقد أشار كيرك إلى أن الصعوبة تنشأ عن عجز عصبي سيكولوجي عند الفرد ينتج عنه ضعفاً أو قصوراً حاداً في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو بسبب ضعف في الإدراك أو الفهم أو التذكر أو قصور في الحركة.

ويشير العاملون في ميدان صعوبات التعلم إلى أن الأسباب يمكن تقسيمها إلى مجموعة عوامل تتمثل في إصابات الدماغ (Brain injury)، أو الاضطرابات الانفعالية (Emotional Disturbance) ، أو في نقص الخبرة (Lack of Experience)، كما أشار إلى ذلك كيفارت (Kepart, 1967) أما سبير ونتزبرغ (Sapir and Nitzburg) 1973) فيرو أن أسباب صعوبات التعلم تتمثل في العوامل البيولوجية، والعوامل الاجتماعية والنفسية، والعوامل العصبية (الروسان 1989 ، ص 172). وتشير الدراسات إلى أن ذو صعوبات التعلم هو من كانت قدراته العقلية لا تتناسب مع قدراته التحصيلية، وأن هذا الطفل لا يستفيد من التعلم الذي يعطى لأقرانه، والذين لا توجد لديهم صعوبات؛ وقد لا تكون هذه الصعوبات ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ، أو أي مشاكل عاطفية أو حسية، أو إلى انعدام الفرصة للتعلم.

أسباب صعوبات التعلم

1) **العوامل العضوية والبيولوجية:**

من المحتمل أن تكون صعوبات التعلم التي يعاني منها الفرد والتي تظهر لديه هذه الصعوبة في التركيز لما يتعلمه؛ بسبب تشتت الانتباه عائدة إلى تلف في الدماغ، أو ما يصيب الدورة الدموية من مشاكل، أو بسبب بعض العمليات الكيميائية التي تحدث في الجسم بشكل غير طبيعي، الأمر الذي يؤثر على الجهاز العصبي عند الجنين خلال فترة الحمل. ومن العوامل المهمة أيضاً التهاب السحايا أو التهاب الخلايا الدماغية، والحصبة الألمانية، ونقص الأكسجين وصعوبات الولادة، أو الولادة المبكرة، أو تعاطي العقاقير.

2) **العوامل الجينية Genetic Factors:**

معظم الدراسات ومنها دراسة أون (Owen, 1971) تشير إلى أن انتشار صعوبات التعلم توجد بين عائلات محددة. وقد أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم. إلى أن العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي، وأن نسبة 25% - 40% من الأطفال واليافعين يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة فقد يعاني الأخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعمة، والخال والخالة أو عند أبنائهم وبناتهم (محمد عدس، 1998 ، ص 42).

3) **العوامل البيئية Environmental Factors**

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع صعوبات التعلم. ويشير كيروكشنك وهلاهان (Cruickshank, 1962 and Hallahan, 1978) بعض الأسباب البئية المتمثلة في نقص الخبرات التعليمية، وسوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية، أو قلة التدريب، أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة.

أما بوش وونك (Bush and Wangh, 1976) فيركزان على نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة، إلا أن كيروكشانك يعتبر العوامل البيئية من العوامل غير المؤكدة عند الحديث عن أسباب صعوبات التعلم (الروسان، 1989 ، ص 173).

ومن العوامل التي قد يكون لها أثر: التباعد الزمني بين الولادات، وعدد أطفال العائلة، وكثرة التنقل والسفر، ومستوى دخل الأسرة، وعمر الأم عند ولادة الجنين.

شروط التحاق الطالب في شعبة صعوبات التعلم

أ - أن يكون الطالب مسجلاً في نفس المدرسة التي يوجد فيها البرنامج وان يكون في نفس مستوى الصف.

ب - أن يكون لدى الطالب تباين واضح بين مستوى تحصيله الأكاديمي في أحد الجوانب التالية:

الاستيعاب اللفظي، الكتابة، القراءة، التعبير الشفهي، الإصغاء والاستدلال الرياضي، أو يكون لديه صعوبة في استيعاب المادة المقروءة، العد الانتباه، التفكير اضطراب في إحدى العمليات الذهنية مثل: الذاكرة، والإدراك.

ج - التأكد من أن صعوبات التعلم غير ناتجة عن اضطراب سلوكي أو صعوبات حسية أو أية أسباب أخرى لها علاقة مع ظروف التعليم أو الرعاية الأسرية.

د - أن يثبت أن الخدمات التربوية مثل (أساليب تعليم هؤلاء الطلاب لأنه يتطلب توفير خدمات ومناهج وبرامج ومعلمين متخصصين...).

هـ - موافقة اللجنة على الطالب التي يرأسها مدير المدرسة أو من ينوب عنه.

مهام معلم صعوبات التعلم

1 - المشاركة مع الفريق المتخصص في وضع خطة للقيام بالمسح الأولى لمن يتوقع ان لديه صعوبات تعلم.

2 - القيام بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبات التعلم.

3 - اعداد وتصميم البرامج التربوية الفردية التي تتلائم مع ذوي الصعوبة.

4 - تقديم المساعدات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم من خلال غرفة المصادر.

5 - التشاور مع معلم الفصل العادي في الأمور التي تخص الطلاب مثل طرق التدريس ، الامتحانات، التعامل معهم، استراتيجيات التعلم.

6 - تبني قضايا الطلاب وتمثيلهم في المدرسة.

7 - التعاون مع المرشد ومع أولياء الأمور وتعريفهم بمشكلات ابنائهم.

8 - نشر التوعية.

9 - الاهتمام بغرفة المصادر وتفعيلها.

10 - المشاركة في اعداد الدروس التدريبية.

11 - العمل على تنمية المهارات الاساسية لذوي صعوبات التعلم سمعية، بصرية، اجتماعية، تحكم ذاتي.

الفصل الرابع

المظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلم

1- الخصائص السلوكية

2- الاضطراب الانفعالي والاجتماعي

3- صعوبات في عمليات التفكير

4- صعوبات في التحصيل الدراسي

5- الأدراك البصري والسمعي

الطرق المستخدمة في معرفة وتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم

المظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

يمكن لمن يود ملاحظة سلوك التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ان يجد لديهم الكثير من الاعراض حتى قبل دخولهم رياض الأطفال او المدارس الابتدائية حيث نجد ان هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في كثير من الاحيان في استعمال المقص لقص الورق وصعوبة في فهم تعليمات الوالدين او من يحيط بالطفل وكذلك في زر الملابس اما من حيث الكلام فان تطور اللغة لا يكون طبيعياً مقارنة مع من هم في مثل سنه حيث نجد هذا الطفل مثلاً لا ينطق الكلمة بحروفها الصحيحة بل يزيد بعض الحروف او ينقص بعضها وقد يتأقلم ايضاً ايضاً في اصدار الأصوات.

تستمر هذه الأعراض عند دخول الطفل الى المدرسة الابتدائية حيث نجد ان هذا الطفل لا يقرأ مثلاً كأقرانه بل يحذف بعض الكلمات من السطر او يعيد السطر نفسه او ينقل الى سطر آخر كما قد نجد لدى الطفل أيضاً عدم قدرته بتشكيل الكلمات التي يقراءها، كما ان هذا الطفل يكون عاجزاً احياناً عن ايجاد الفكرة العامة الموجودة في القصة المقررة، وعدم اتباع التعليمات التي تقدم إليه اما من حيث المظهر العام فهو غير متناسق بالأضافة الى النشاط الزائد وصعوبة في ضبط مشاعره واضطراب الذاكرة والتسرع في الأحكام وقد تكون لديه مشاكل انفعالية اي أنه غير مستقر انفعالياً، ثم لو نظرت الى دفاتره لوجدتها مليئة بالشطب وغير مرتبة وقد لا تستطيع قراءة شيء مما كتب ولأهمية المظاهر السلوكية هذه فقد حظي موضوع خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المدرسين والاخصائيين النفسيين، واخصائي الاطفال، واخصائي الاعصاب، فاجريت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع كما اجتمعت الآراء حول كثير من الخصائص المشتركة للأطفال ذوي صعوبات التعلم (السرطاوي، 1987 ، ص 24). وتبدو خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في صعوبة التغلب على واحدة أو أكثر من المهمات التعليمية في الموقف الصفي، مع أن ذكائهم لا يقل عن ذكاء زملائهم في نفس الصف، ويميلون الى النشاط على نحو مرضي سريع الانفعال، صعب المراس، ونموهم طبيعي ولكن اداءهم في المدرسة قليل اذا ما قورن

بزملائهم في نفس الصف مما يجبر المعلم والأهل على طلب العلاج لهم.

يمكن تقسيم المظاهر السلوكية عند ذوي صعوبات التعلم بما يلي:-

1 - الخصائص السلوكية: (Behavioral Characteristics)

لعل من أهم المظاهر السلوكية التي يتميز بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم شرود الذهن، فالطفل لا يستطيع تركيز الانتباه للفترة المناسبة لتعلم المهارة المطلوبة ويتميز الطفل بعدم المبالاة داخل الصف وبتكرار فشله في تعلم المهارات المطلوبة، يشعر الطفل بالعجز عن متابعة دراسته وانه لا يستطيع أن يصل الى ما وصل إليه زملائه فينتابه الاحساس بالفشل وتنخفض درجة الثقة بالذات لديه، ويساعد هذا على زيادة صعوبة التعلم تعقيداً وتشابكاً.

كما يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم نشاطاً حركياً زائداً اذا ما قورنوا بمعدلات الأطفال العاديين في نفس السن لأنه من الطبيعي أن يكون الطفل صغير السن متميزاً بالنشاط الزائد ولكن اذا استمر ذلك في الارتفاع في سن متأخرة بحيث يشتت الانتباه أو يشتت مداركه على التعلم فانه يصبح نشاطاً زائداً.

لذا يوصف الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأن لديهم نزعة الى الحركة الدائمة والمستمرة، اذ نجد الطفل مشحوناً بالحركة، كثير التململ في مكانه يظهر وكأنه كتلة من الطاقة تريد التفريغ، وقد يظهر عدم التوازن في المشي مع أنه ليس مصاباً بخلل جسماني ظاهر، كما يظهر اندفاعاً في الحركات والكلمات فلا يبالي إذا سأل شخصاً ما اسئلة محرجة مثل لماذا تبدو كالوحوش؟ لماذا يبدو وجهك قبيحاً؟ أي أنه لا يبالي بما هو مقبول اجتماعياً أم غير مقبول. كما انه لا يبال أيضاً بالتخريب داخل المنزل أو خارجه مما يحرج الأهل وبصورة خاصة عند زيارة الأصدقاء، لأنه يحاول العبث في كل ما يجد امامه، مما يسبب له الخطر أحياناً، وفي المقابل نجد اطفالاً على عكس ذلك تماماً حيث يظهرون قليلاً من الطاقة أو الحركة، والدافعية لديهم منخفضة وحدة انتباههم قصيرة ولكن هذه الفئة أقل شيوعاً من الفئة الأولى عند ذوي صعوبات التعلم (ميلتون وآخرون، 1987، مترجم، ص 49).

كما يبدو لديهم عدم القدرة على ضبط انتظام حركات اجزاء الجسم والتحكم في هذه الحركات، كما يفشلون في الاستجابة بطريقة عادية اذا ارادوا القيام بأي مهارة من المهارات الحركية اذا انهم غير قادرين على التنسيق الحركي في استخدام العضلات الكبيرة في الجسم كالجري والقاء الأشياء وقذفها. ويمكن ملاحظة ذلك بوضوح عند ممارسة الأطفال للأنشطة الرياضية في الملاعب. كما انهم أيضاً غير قادرين على التنسيق الحركي في العضلات الدقيقة ويظهر ذلك واضحاً في استخدام الأجهزة الصوتية اذ يظهر ذلك عندما يريد الطفل أن يقول شيئاً لكنه يفشل في بدء الحركات الملائمة في اللسان والأجهزة الصوتية الأخرى. (عبد الرحيم وآخرون ح 2، 1980، ص17 - 108).

كما يمكن ملاحظة اشكال السلوك التالية لدى الأطفال ذوي النشاط الزائد والذين لديهم قابلية لشرود الذهن وهي كما يلي:-

1 - نشاط جسمي أو لفظي مفرط.

2 - النحول وانخفاض النشاط.

3 - سهولة الإستثارة بالمثيرات البصرية.

4 - قصر مدة الانتباه والتركيز.

5 - سهولة الاستثارة بالمثيرات السمعية.

6 - يعمل بصورة أفضل اذا كان هناك من يقف جانبه أو بجواره.

7 - يستغرق وقتاً اطول من الأخرين لاتمام الواجب.

8 - لا يخطط ومندفع، ويقوم باستجابات غير ملائمة.

2 - الاضطراب الانفعالي والاجتماعي

تعد السنوات المدرسية المبكرة، بالنسبة للطفل العادي، فترة انجازات نفسية ومعرفية عظيمة. لكنها قد تكون فترة أليمة بالنسبة للطفل ذي صعوبات التعلم، فبينما يكتسب معظم الأطفال شجاعة اجتماعية نرى طفلنا منعزلاً، ولا يستطيع أن يضع لنفسه مستوى ثابتاً من الأداء، ولكنه يحافظ على عضويته في مجموعة الضعفاء في القراءة. وإذا ما

انتقل الى صف أعلى فيكون ذلك مراعاة لكبر سنه وحجمه وليس لتمكنه من الأساسيات العلمية. (مليتون وآخرون 1977 ، ص 69).

وينشأ عن عدم تمكن الطفل من مجاراة زملائه في الصف نظرة دونية لذاته تؤدي الى التوتر المستمر مما يشعره بالاهانة وعدم الاحساس بالأمن، مثال ذلك صعوبة تعلم القراءة في اوائل المرحلة الابتدائية عندما تهمل هذه الصعوبة فانه يتكون حولها مشاعر سالبة من الاحساس بالعجز وعدم القدرة على المتابعة. ويضاعف هذا ما قد يتعرض له من شظايا قلق الآباء وانزعاجهم. وقد يتولد من هذه لجلجة وقد يترتب عليه انزواء وما الى ذلك مما لا يمكن حصره من صور الاضطرابات وأشكالها التي يتعرض لها الطفل. (عثمان، 1979 ، ص 20).

3 - صعوبات في عمليات التفكير:

لا يقصد بالتفكير هنا هو الذكاء لأن الطفل ذا صعوبات التعلم لا يعاني من التخلف العقلي. وقد أكدت الكثير من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في عمليات التفكير، فلقد أكد هلهان وآخرون (Hallhan etal, 1973) على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات كذلك أكد فلافل (Fla-vell, 1976) وتورجسن (Torgesen, 1979) على أنهم يعانون من قصور في مهارات ما بعد المعرفة، (Metacognitive Skills) أي قصور في الرقابة العقلية النشطة وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفة، وقصور في الطرائق والخطط التي تساعد في تعلم أفضل. كذلك فقد أكد كولنان وآخرون (Cullinan etal, 1980 Kagen, 1966) يغلب على الأطفال ذوي صعوبات التعلم التصرف باندفاع أو بتهور في حل المشكلات أو المسائل، كما يمكن ملاحظة السلوكات التالية لدى ذوي صعوبات التعلم:

أ - لا يستطيع تطبيق ما يتعلمه.

ب - يحتاج الى وقت طويل لتنظيم افكاره قبل أن يستجيب.

ج - يعطي اهتماماً بسيطاً للتفاصيل أو لمعاني الكلمات.

د - يتمكن من التفكير الحسي في حين يعاني من ضعف في التفكير المجرد.

هـ - لا يستطيع اتباع التعليمات أو تذكرها.

و - تنقصه القدرة على تنظيم اوقات العمل (السرطاوي ، 1980 ص 48).

4 - صعوبات في التحصيل الدراسي:

من أعراض صعوبات التعلم الاضطراب في سير التعليم، إذ يتعرض ذوي صعوبات التعلم الى ذبذبات شديدة في التحصيل: فنجد ذا صعوبات التعلم يحصل على علامات مرتفعة أحياناً ومنخفضة أحياناً أخرى في الموضوع ذاته. وقد نجد لديه ذبذبات في موضوعات متعددة، ايضاً. وهذا ما يؤكد الاختلاف بين صعوبات التعلم والتخلف الدراسي، فالمتخلف دراسياً لديه ضعفاً عاماً في جميع الموضوعات، كما أننا لا نجد لدى المتخلف دراسياً ذبذبات في التحصيل.

كما تعتبر صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تتمثل هذه الصعوبات في النقاط التالية:

أ - انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو اكثر عن معدل عمره العقلي.

ب - ضعف القراءة الشفهية لدى الطفل بطلاقة.

ج - ضعف في فهم ما يقرأ.

د - ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.

هـ - عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة.

و - عكس الحروف والأرقام عند الكتابة.

ز - صعوبات في التهجئة.

ح - ضعف في معدل سرعة القراءة (السرطاوي، 1987 ، ص 38).

5 - الادراك البصري والسمعي:

يتخذ الاضطراب الادراكي اشكالاً عدة منها ما له علاقة بالبصر فقد يعجز الطفل عن تمييز الخصائص التي تميز بين المربع والدائرة والمثلث، أي يعجز عن الادراك البصري

للأشياء (Visual Form Perception) وقد يعجز عن القدرة على تركيز الانتباه وذلك عند تركيزه على بعض الأشكال مما يجعله يستبعد كل المثيرات الأخرى غير ذات الصلة التي يمكن أن توجد في الخلفية المحيطة بهذا الشكل وهو ما يعرف بالتمييز البصري للشكل والخلفية (Visual Frigure Ground Differentiation) لذا يعجز عن تحديد وضع كلمة معينة في الجمل أو تحديد الأماكن على الخريطة، لأنه تنقصه مهارات التمييز بين الشكل والخلفية وقد يعجز عن تحقيق التكامل بين الابصار وحركة أجزاء الجسم، (Visual Mo-tor Integration) مما يؤدي به الى صعوبة في الكتابة ونقل الرسوم لذا تكون رسوم الطفل وطريقته في الكتابة غير مفهومة. كما نجد لديه صعوبة في الاكمال البصري (Visual Closure) اذ يكون غير قادر على التميز بين الحرف (ع) والرقم (٤) والحرف (ف)، و (ق)، مثلاً وهذا له علاقة واضحة في عملية القراءة، وبخاصة في الحالات التي تدرك فيها العين اجزاء فقط من الحروف والكلمات أو الجمل، كما قد يجد صعوبة في تذكر الصور البصرية (Visual Memory) حيث يجد صعوبة في الاملاء (فتحي السيد، ج 2 ص 102 - 104).

كما يعجز عن تمييز الشكل والأرضية (Fore ground and Back - ground) لموقف ما، كما يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل فهو يرى على سبيل المثال الحرف (آ) على أنها ثلاثة أجزاء، غير مرتبطة، كما يصعب عليه أن يميز الصورة الصحيحة والمعكوسة للحروف والأرقام، أو الأشكال فيكتب الحرف (س) هكذا ىںں كما يكتب الحرف (د) هكذا (ↄ) أما بالنسبة للأرقام فيكتب الرقم (٢) هكذا (٦) والرقم(٤) هكذا 3 ، كما يصعب عليه أن يميز بين الأشكال الهندسية، وقد يقوم بجمع العمليات الحسابية بالطريقة الآتية والتي تظهر في المثال التالي: ٤٧٥+٥=٠٧١٠١٠ (الروسان، 1985 ، ص 28).

كما أنه قد يعاني من صعوبة في معرفة أو ادراك الاتجاهات المكانية، فوق، تحت، يمين، يسار، أمام، خلف، اذ لا يستطيع تمييز الكرة المتجهة نحوه وسرعتها وهو غير متأكد من الطريق المؤدي الى المكان الذي يريد الذهاب اليه، كما أنه لا يستطيع، أيضاً، جمع مفردات الأشياء التي يراها في كل متكامل، ومثال ذلك قصة الطفلة (آيدا) البالغة من العمر (11) عاماً، وكانت دائماً تترك دفاترها وأوراقها متناثرة، فهي لا ترى الأجزاء

المقطعة، واذا نظرت الى صورة في كتاب، يمكنها أن ترى كل أجزائها ولكنها لا تستطيع فهم العلاقات بينها، وبالتالي فانها لا تصل الى معرفة موضوع الصورة وإذا ما حاولت ان تكتب فهي تستطيع أن تكتب كل واحد من المفردات ولكنها لا تستطيع أن تتخيل المفردات مرصوصة في عمود. فتأتي الكلمات مبعثرة على الصفحة، كما أنها لا تستطيع أن تجمع أجزاء من الشجرة التي بقيت من بعد ما تم نشر اعلاها وفصله عنها، وهكذا كانت الحياة مشوشة جداً بالنسبة لهذه الطفلة. والأكثر من ذلك أنها تتعثر في مشيتها حينما تمشي على رسم متشابك على السجاد، (ميلتون ورفاقه، مترجم، 1987 ، ص 56).

ومن المعلوم أن الادراك السمعي يلعب دوراً مهماً في عملية التعلم، فقد يعجز الطفل عن تمييز الحروف المتشابهة في النطق مثل الحرف (ف) و (ك) والكلمات مثل (قال)، (كال)، كما أننا لن نستطيع اغفال الذاكرة السمعية (Aditory Memory) فالحاجة الى التذكر السمعي أمر ضروري سواء في العمل المدرسي أو المنزلي، فالتعلم بيئي بصفة أساسية على احتفاظ المتعلم بالمعلومات والمعارف التي تقدم له بطريقة لفظية. (عبد الرحيم، ج 2 ، 1980 ، ص 106).

الطرق المستخدمة في معرفة وتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

يتم في العادة تحويل الطلبة الذين يكون مستوى أدائهم أقل من المتوقع منهم في مرحلتهم الدراسية – مع أنهم يتلقون خبرات تعليمية مناسبة لمستوى العمر والمقدرة إلى أخصائي في قياس حالات صعوبات التعلم وتشخيصها. ويتم ذلك من قبل المعلمين أو الأباء أو الطبيب. وعلى أخصائي في تشخيص وقياس مظاهر صعوبات التعلم اذ يتبع الخطوات التالية:

1) إعداد تقرير عن حالة الطفل العقلية وذلك بواسطة اختبارات الذكاء المقننة على البيئة المحلية. إعداد تقرير عن مهارات الطفل في القراءة والكتابة.

2) إعداد تقرير عن عملية التعلم وخاصة جوانب القوة والضعف.

3) البحث عن أسباب هذه الصعوبة.

4) وضع الفرضيات التشخيصية على ضوء جمع المعلومات الخاصة بالحالة.

5) تطوير خطة تدريبية فردية على ضوء الفرضيات التشخيصية.

إنَّ بقاء الطفل في الفصل العادي دون ملاحظة وعناية خاصة خطر عليه، فهو في حاجة إلى برامج فردية علاجية خاصة به، وقد تتفاقم هذه المشكلة كلما تقدم في المراحل الدراسية. فكلما كان العمل مبكراً تجاوز الصعوبات أكبر، وقد تمثل مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تحدياً واضحاً لأولياء الأمور والمربيين؛ نظراً لأنَّ اكتشاف الأسباب المؤدية إلى هذه المشكلات الخاصة ليس سهلاً مثل اكتشاف الإعاقة العقلية. ونجد أنَّ هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات كبيرة في التعليم أكثر مما يواجهها الأطفال الآخرون متوسطو الذكاء، وهذا يمثل فقداناً هائلاً للطاقة البشرية، وعبئاً ثقيلاً على مفهوم الطفل لذاته، وحين إنَّ هذا المجال حديث نسبياً بالنسبة للإعاقات الأخرى؛ لذا نجد أنّ أساليب العلاج وطرقه لا تزال محدودة ومتغيرة، وقد لا نستطيع أن نجزم بأن هناك طريقة أفضل من الطرق الأخرى. وهناك أساسيات يمكن الاعتماد فيها في ذلك وهي:

1 - محك الاستبعاد: أي استبعاد الأطفال الذين لديهم عجز أو قصور يسبب لهم هذه الصعوبات وهذا لا يعني أنه ليس من المعاقين الذي يعاني من الصعوبة التعليمية غير أن هؤلاء يحتاجون إلى برامج خاصة تتناسب مع إعاقتهم.

2 - طرق التباعد: يتم بناء عملية تشخيص الصعوبة الخاصة في التعلم في الحالات التالية:

1) نقص معدل التحصيل الدراسي.

2) عدم تناسب التحصيل مع قدرة الطفل.

3) وجود تباعد وانحراف حاد بين المستوى التحصيلي والقدرة العقلية.

4) وجود اضطراب واضح بَيِّنٌ عن القراءة والكتابة واللغة.

3 - محك المشكلات المرتبطة بالنضج والتربية الخاصة.

فقد تختلف معدلات النضج من طفل إلى آخر وقد يكون ذلك غير منظم؛ بمعنى أن الخلل في عملية النضج قد يؤدي إلى الصعوبة التعليمية.

4- محك العلاقات البيولوجية:مثل التلف في بعض مراكز المخ العصبية عند بعض الأطفال.

الاختبارات المقننة:

تقدم الاختبارات المقننة لتقييم مستوى الأداء الحالي لمظاهر صعوبات التعلم، كما تحدد تلك الاختبارات البرنامج العلاجي المناسب لجوانب الضعف التي تم تقيمها وهي:

أ - **اختبارات القدرات العقلية:** مثل اختبار ستانفورد - بينيه، واختبار وكسلر، واختبار ريفن، وغير ذلك وجميعها تحدد الكفاية العقلية للطفل؛ لأن القدرة العقلية من المعايير المهمة في تحديد صعوبات التعلم.

ب - **اختبارات التكييف الاجتماعي:** تهدف هذه الاختبارات إلى التعرف على مظاهر النمو والتكيف الاجتماعي للطفل وذلك للكشف عن المظاهر السلبية في تكيفه الاجتماعي، ومن الأمثلة على ذلك: اختبار فينلاند للنضج الاجتماعي (Vineland Social Maturity Scale) واختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي والخاص بالسلوك التكيفي (Macmil-ian, Retardation, The Adaptive Behavior Scaie 1977)

جـ - **اختبار الينوي للقدرات السيكولغوية:**

AlenoyTest of psycholingustic Abilitie

تم تطوير هذا المقياس من قبل كيرك ومكارثي وكيرك 1961 وتم مراجعته سنة 1968 يمكن استخدامه للكشف عن مظاهر الاستقبال والتعبير اللغوي وخاصة عند ذوي صعوبات التعلم.

يتألف هذا المقياس من (12) اختبار فرعي هي:

1 - اختبار الاستقبال السمعي
2 - اختبار الاستقبال البصري
3 - اختبار الترابط السمعي
4 - اختبار الترابط البصري،
5 - اختبار التعبير اللفظي
6 - اختبار التعبير الابرشادي،
7 - اختبار تكملة الجمل من حيث القواعد والمعنى
8 - اختبار الأكمال السمعي.

9 - اختبار التركيب الصوتي　　　10 - اختبار الأكمال البصري

11 - اختبار التذكر السمعي المتسلسل　　　12 - اختبار التذكر البصري الشامل.

تغطى طرق الاتصال اللغوية ومستوياتها والعمليات النفسية والعقلية التي تتضمنها تلك الطرق وهذه الاختبارات هي اختبار الترابط السمعي واختبار الترابط البصري واختبار التذكر البصري واختبار الاستقبال السمعي واختبار الاستقبال البصري واختبار القدرة اللفظية واختبار التعبير العملي واختبار التركيب الصوتي واختبار الأكمال السمعي واختبار التذكر السمعي، واختبار الأكمال القواعدي والذي يقيس قدرة الطفل على اكمال جمل ذات قواعد لغوية مترابطة ويصلح هذا الاختبار للفئات العمرية من (2 - 10) سنوات اما تطبيق الاختبار فيشترط فيمن يطبق الاختبار ان يكون مؤهلاً كالأخصائي النفسي او اخصائي العلاج اللغوي وزمن الاختبار هو ساعة ونصف ويستغرق تصحيحه ما بين - 40) (30 دقيقة.

اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الاداريين في المرحلة الأبتدائية

قام بتطوير هذا الأختبار ياسر سالم، 1988.

يعتبر هذا المقياس صورة مطورة من مقياس ما يكلبست Mykelbust للكشف عن صعوبات التعلم، The publi Rating Scale Screening for Learning Disability.

قام ياسر سالم بإعداد هذا الأختبار بعد تحديد خصائص ذوي صعوبات التعلم والتي تمكن من الوصول اليها بعد مراجعة الأدب التربوي لصعوبات التعلم وعرضها على متخصصين حيث خرج بالخصائص التالية:

1 - ضعف في القدرة على التفكير والتذكر والانتباه والتركيز مقارنة مع من هم في مثل سنه.

2 - اضطراب في الإدراك العام مثل إدراك الوقت والمكان والعلاقات.

3 - ضعف في المعرفة العامة وكذلك في المفردات اللغوية والتفكير.

4 - اضطراب في الاتزان الناطق مثل عدم الثبات في المزاج.

5 - ضعف في التناسق الحركي وكذلك ضعف في التآزر العام خلال قيامه بالأداء.

6 - وجود نشاط زائد أحياناً وكذلك القيام بحركات دون هدف.

7 - تدني في جانب أو أكثر من جوانب التحصيل الأكاديمي مثل ضعف في القراءة والكتابة والاملاء والتهجئة والحساب..الخ.

ولما كان مقياس تشخيص صعوبات التعلم The Pupil Rating Scale Screening for Learning Disability by Helmer R. Myklebust معروف بفاعليته التمييزية كأداة تشخيص للكشف عن حالات صعوبات التعلم فقد قرر الباحث ان تعتمد فقراته كأساس لبناء ادائه، فقد قام الباحث بتعديل وتطوير فقراته ليتناسب والبيئة الأردنية وقام باستخراج دلالات صدق وثبات للصورة الأردنية المعدلة.

يتكون الأختبار من مجموعة من الفقرات التي تقيس او تكشف صعوبات التعلم وهذه الفقرات كانت محصلة عملية تحليل المحتوى لخصائص صعوبات التعلم التي يعاني منها الأطفال اي ان الخصائص او المظاهر الأساسية بصعوبات التعلم ترجمت الى فقرات سلوكية. يمكن قياسها او يسهل ملاحظتها من قبل الباحث او المعلمين او العاملين مع الأطفال في مجال التعلم المدرسي.

يتم قياس الأختبار أو محاولة ان يكشف عن صعوبات التعلم في أربع جوانب اساسية هي :

1 - **الاستيعاب:** ويشمل فهم معاني الكلمات، واتباع التعليمات والمحادثة والتذكر حيث قسم كل فقرة او مفردة منها الى خمس درجات تبدأ من الأقل. رقم (1) إلى الأعلى رقم (5) ومثال على معاني الكلمات، (1) قدرته على الفهم متدنية جداً ورقم (5) يبدى قدرة عالية جداً على فهم المفردات، كما انه يستوعب الكثير من الكلمات المجردة.

2 - **اختبار اللغة:** تشمل اختبارات اللغة على قياس المفردات والقواعد وتذكر المفردات وسرد القصص وبناء الأفكار ومثال على بناء الأفكار يبدأ من (1) غير قادر اطلاقاً على ربط افكاره المنعزلة او المتباعدة ورقم (5) لديه قدرة فائقة على تنظيم افكاره ومعلوماته.

3 - **اختبار المعرفة العامة**: ويشمل هذا الأختبار: إدراك الوقت، إدراك المكان، إدراك العلاقات مثل صغير، كبير، قريب، بعيد ضعيف، ثقيل وهكذا.

4 - **إختبار التناسق الحركي**: يشمل هذا الاختبار، التعاون، الانتباه والتركيز، التنظيم، التصرفات في المواقف الجديدة مثل رحلة، حفلة، تغيرات في نظام الحياة اليومية، التقبل الاجتماعي، المسؤولية، انجاز الوقت، الاحساس مع الآخرين ومثال على أنجاز الوقت.

1 - لا يقوم بواجباته، حتى مع توفر المساعدة والتوجيه.

2 - يكمل واجباته دائماً وبدون أي إشراف من الآخرين.

وأخيراً يمكن تلخيص المظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلم بما يلي:

1- إضطرابات انفعالية واجتماعية متكررة حيث لا يستطيع هذا الطفل أن يضع لنفسه مستوى ثابت من الأداء فهو متوتر يشعر بالإهانة وعدم الاحساس وبالأمن ويكون مشاعر سالبة عن نفسه.

2- صعوبة في عملية التفكير: الطفل لا يستطيع تطبيق ما يتعلمه لذا فهو يحتاج الى وقت طويل لتنظيم أفكاره، قبل أن يستجيب تفكيره في أغلب الأحيان حسي فهو لا يستطيع اتباع التعليمات او تذكرها، لذا يحتاج الى وقت طويل لتنظيم أفكاره.

3- يتصف بالنشاط الزائد وشرود الذهن، سهل الاستثارة بالمثيرات البصرية لذا فهو يستغرق وقت اطول من الآخرين في انجاز الاعمال.

4- صعوبة في التحصيل الدراسي وتعني الاضطراب في سير التعليم حيث يتعرض الطفل الى ذبذبات شديدة في التحصيل في المادة الواحدة وكذلك نجد نتائجه متذبذبة بين المواد المختلفة مثال جيد في القراءة، ضعيف في الحساب، ... الخ.

5- الادراك البصري السمعي: يعجز الطفل عن تمييز الخصائص التي تميز مثلا بين المربع والدائرة والمثلث ويعجز عن تمييز الشكل والارض حيث لا يتمكن من تمييز الصورة المعكوسة عن الحقيقة ويعاني ايضا من صعوبة في معرفة الاتجاهات ويعجز عن تمييز الحروف المتشابهة. مثل د، ذ، ح، خ، ... الخ.

6- ينقصه القدرة على تنظيم اوقات العمل.

7- كتاباته مبعثرة، لعدم فهمه العلاقة بين الأشياء.

8- لا يستطيع تطبيق ما تعلم، لا يطبق القاعدة.

9- يتمكن من التفكير الحسي في حين يعاني من ضعف في التفكير المجرد.

10- يحتاج الى وقت طويل لتنظيم أفكاره.

الفصل الخامس

تشخيص صعوبات التعلم

أ - طريقة العمر العقلي

ب - طريقة عدد السنوات

جـ - طريقة نسبة التعلم

أساليب تشخيص صعوبات التعلم

الهدف الأول لتشخيص صعوبات التعلم هو التعرف الى هؤلاء التلاميذ من اجل تقديم الخدمات التربوية والتعلمية والعلاجية المناسبة لهم حتى نخلصهم مما هم فيه ويعود هؤلاء التلاميذ الى مكانهم بين زملائهم في المدرسة العادية دون ان يشعر هؤلاء التلاميذ بالأحباط او الدونية.

وعملية التشخيص كما تراها ليرنر Lerner, 1976 تمر في مجموعة من الخطوات هي ما يلي:

1 – القيام بإجراء تشخيص شامل حتى يتم تحدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2 – القيام بإجراء اختبار لتحديد مستوى الأداء التحصيلي لهم حتى يتم جوانب الضعف او القوة عند هؤلاء الطلبة.

3 – مقارنة الأداء الحالي للطلبة مع ما هو متوقع ممن هم في مثل سنهم.

4 – محاولة ايجاد الأسباب التي ادت الى عدم وصول هؤلاء التلاميذ الى المستوى المتوقع منهم.

5 – يشترط عدم وجود اعاقات قد تؤدي الى عدم وصول هؤلاء التلاميذ الى المستوى المطلوب مثل اعاقات سمعية او بصرية او عقلية...الخ.

6 – يحتاج هؤلاء الى اعداد خطة تربوية فردية في ضوء نقاط القوة أو الضعف التي ظهرت بعد قيامنا بالتشخيص.

نتيجة للدراسات الكثيرة والتي تناولت الطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد اظهرت هذه الدراسات ان من لديه صعوبة في التعلم في العادة يُظهر تبايناً وتنوعاً واسعين في الخصائص العامة لهذا فعند تقييم هذا الطفل لا بد لأخصائي التشخيص والتقييم أن لا يعتمد على اختبار واحد بل عليه أن يختار مجموعة من الاختبارات أو الاساليب التي تعتمد على المدخلات البصرية والسمعية بحيث تسمح للطفل ذي الصعوبة في التعلم بالاستجابة بطرائق متعددة مثل الكلام، والاشارة، والكتابة، ووضع الخطوط وغيرها من الاستجابات، ان الاخفاق في اختيار مجموعة الاختبارات التي تشتمل على المدخلات

المتعددة سوف يعيق استجابة الطفل بشكل ملائم، وعادة، يقوم بعملية التشخيص والتقييم فريق عمل متكامل متعدد التخصصات حيث يقرر ما اذا كان الطفل يعاني من صعوبات في التعلم أم لا، (السرطاوي، 1987 (ص 69).

وقد قدم بتمان (Beteman, 1964) اربعة تصورات للخطوات التي ينبغي اتباعها في تشخيص صعوبات التعلم تتميز هذه الخطوات بالبساطة والتدرج وبأنها تؤدي مباشرة الى تخطيط علاجي وهذه الخطوات ما يلي:-

1 - المقارنة بين المستوى المتوقع للمتعلم وادائه الفعلي، وعندما نلاحظ تبايناً بين تقدير المستوى المتوقع معتمداً على ما هو معروف لنا من اختبارات عقلية - وبين مستوى الأداء الفعلي، فاننا نرجح صعوبة في التعلم.

2 - محاولة الوصول الى وصف سلوكي كامل بقدر الامكان الى الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض وعلامات، وهذا أجدى بكثير من محاولة التعمق وراء مجاهل الأسباب.

3 - تتضمن الخطوة الثالثة، ما يتبع الصعوبة، اي ما يظهر من سلوك عند الطالب الذي يعاني من صعوبة التعلم بشرط أن يكون هذا السلوك مرتبطاً بالصعوبة نفسها، مثل أن نلاحظ عند الطالب تذبذبا في نتائجه في مادة من المواد، أو في المواد جميعاً. فإذا وجدنا طالباً ما قد حصل على العلامات التالية في اللغة العربية: (25,70,40,90) نشير الى هذا الطالب قد يعاني من صعوبة في التعلم، أو اذا وجدنا طالباً ما لديه نشاطاً زائداً مقارنة مع زملائه في نفس الصف الذي يدرس فيه.

4 - الفرض التشخيصي أو تصور طريقة العلاج، ويسميه ايضاً فرضاً علاجياً، لأنه خاضع للتحقيق والتعديل والتوسع اثناء العلاج، بمعنى أن المعلم بعد أن يقترح خطوات علاجية محددة لهذا الطالب، يحاول التأكد من صدق ما اقترحه من علاج، وهو اثناء تطبيقه للعلاج الذي اقترحه قد يعدل ويغير فيما اقترحه حتى يتناسب مع الطالب صاحب المشكلة. (عثمان، 1979 ، ص 24).

وتهدف عملية قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها الى تحديد تلك المظاهر

والتعرف على اسبابها ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة لها (kirk, 1972) وعلى ذلك فعلى الاخصائي في قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها ان يتبع الخطوات التالية:

1 - اعداد تقرير عن حالة الطفل العقلية وذلك بوساطة اختبارات الذكاء العام المعروفة، والأكاديمية، ويتم ذلك من خلال التعرف الى مدى التباين بين التحصيل الاكاديمي والمتوقع والحالي عند الطفل.

2 - اعداد تقرير عن مهارات الطفل في القراءة والكتابة، ويتم ذلك من خلال الملاحظات المنظمة لمهارات القراءة والكتابة، من قبل المدرسة واستعمال المقاييس المسحية السريعة والمقننة وتجمل ليرنز، (Lerner, 1976) هذه الطرائق كما يلي:-

أ - **طريقة العمر العقلي الصفي** (Mental Grade Method): تعتبر هذه الطريقة من ابسط الطرق في حساب مدى التباين بين قدرة الطفل المتوقعة على القراءة وبين قدرته الحالية على القراءة، وتستخدم هذه الطريقة العمر العقلي الحالي للطفل مطروحاً منه 5 سنوات عقلية، وعلى ضوء ذلك تصاغ المعادلة بالطريقة الآتية: صف القراءة المتوقع = العمر العقلي -5 ، ويمكن توضيح ذلك بالمثال التالي: اذا كان عمر (س) الزمني عشر سنوات، ونسبة ذكائه 120 ، فباستخدام المعادلة السابقة يصبح صف القراءة المتوقع هو صف الأول الاعدادي (7 = 12 - 5) فإذا قرأ (س) في مستوى الصف الرابع الابتدائي فقط، فان ذلك يعني أن مدى التباين في القراءة هو 3 سنوات.

ب - **طريقة عدد السنوات التي امضاها الطفل في المدرسة** (Years In School Method): أتت هذه الطريقة لتغطي عدد السنوات التي امضاها الطفل في المدرسة في حساب مدى التباين في القراءة، والتي اغفلتها طريقة العمر العقلي الصفي السابقة، وفي هذه الطريقة يحسب صف القراءة المتوقع (Reading Expectancy Grade, REG) بالمعادلة الآتية:

صف القراءة المتوقع = عدد السنوات التي امضاها الطفل في المدرسة × نسبة الذكاء + 1.

ويوضح المثال التالي كيفية حساب صف القراءة المتوقع، فإذا كان عمر (س) 12 سنة

وهو الآن في الصف الخامس الابتدائي (أي أنه أمضى في المدرسة حتى الآن أربع سنوات ونصف) ونسبة ذكائه 120 ، فإن صف القراءة المتوقع منه هو:

6.4 = 1 + (100 ÷ 120 × 4.5)

ويعني ذلك أن صف القراءة المتوقع من (س) هو الصف السادس الابتدائي فإذا كان (س) يقرأ في مستوى الرابع الابتدائي، فإن ذلك يعني أن مدى التباين هو 4 و 2 سنة.

ج - **طريقة نسبة التعلم** (Learning Qoutient Method): يقترح مايكلبست (Mykel-bust, 1968) طريقة أخرى لحساب نسبة التباين وذلك باستخدام طريقة نسبة التعلم، وفي هذه الطريقة تؤخذ في الحساب ثلاثة متغيرات هي العمر العقلي والعمر الزمني والعمر الصفي، وبذا يحسب عمر القراءة المتوقع بالطريقة الآتية:

عمر القراءة المتوقع = (العمر العقلي + العمر الزمني + العمر الصفي) ÷ 3

اما نسبة التعلم فتحسب على أساس النسبة بين مستوى التحصيل الاكاديمي الحالي (العمر الصفي) ومستوى التحصيل الأكاديمي المتوقع مضافاً اليه 2 و 5 سنة، وذلك باستخدام المعادلة التالية:

نسبة التعلم = (مستوى التحصيل الأكاديمي الحالي ÷ مستوى التحصيل الاكاديمي المتوقع × 100 .

فإذا كانت نسبة التعلم أقل من 89 فإن ذلك يعتبر مؤشراً على وجود حالة من حالات التعلم والمثال التالي يوضح ذلك اذا كان عمر(س) 10 سنوات وهو في الصف الخامس الابتدائي ودرجة ذكائه 120 درجة وتحصيله الأكاديمي 4.0 والتي تعني أن عمره التحصيلي 9.2 (4.0 + 5.2) فإن نسبة التعلم هي:9,2 ÷ 10,9=84 و (12 + 10 + 7 و 10) ÷ 3 = 10,9 (الروسان، 1989 ، ص 180 - 182)

3 - اعداد تقرير عن عملية التعلم لدى الطفل، وخاصة جوانب القوة في تعلمه وكذلك الضعف وعلى ذلك يمكن طرح اسئلة من النوع التالي: هل تتمثل مشكلة الطفل في عملية فهم المعلومات أو ربطها معاً؟ ويمكن الحصول على معلومات عن تلك الجوانب بوساطة المقاييس المقننة.

4 - البحث عن اسباب صعوبة تعلم الطفل ويقصد بذلك البحث عن الاسباب الممكنة لمظاهر صعوبات التعلم لدى الطفل كدراسة العوامل الفسيولوجية والانفعالية والنفسية والتي يمكن الحصول على المعلومات الخاصة بتلك الجوانب بوساطة طرائق الملاحظة غير المقصودة ودراسة الحالة والمقاييس المقننة.

5 - وضع الفرضيات التشخيصية المناسبة على ضوء جميع المعلومات الخاصة بالحالة.

6 - تطوير خطة تدريسية على ضوء الفرضيات التشخيصية ويقصد بذلك تحديد الاهداف التعليمية والمواد التعليمية المناسبة وطرائق تدريسها (Learner, 1976) وقد تم استخدام عدد من الاختبارات لتشخيص صعوبات التعلم، من اكثر هذه الاختبارات شيوعاً هي:-

1 - اختبارات التحصيل المقننة: (Standarized Achievement Tests)

تعتبر اختبارات التحصيل المقننة من اكثر الاختبارات استعمالاً في مجال صعوبات التعلم لأن التحصيل من اكثر الظواهر التي يمكن ملاحظتها وقياسها عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما انها المميز الرئيسي لهم ايضاً، لأنها تعتمد على مقارنة الطالب بالمتوسط العام للمجموعة التي طبق عليها الاختبار.

ومن اكثر هذه الاختبارات شيوعاً نذكر اختبار دورل التحليلي (Durrell Analysis, 1962) لصعوبة التعلم، واختبار جتس ميكلب (Getse Meclup, 1968) لتشخيص القراءة، واختبار تشخيص الرياضيات لنشمان وبرتش (Counolly, Netchman and pritchett, 1973) واختبار الحساب التشخيصي لستانفور - بيتي وجاردنر (Beaty, Madden, Gar- dener, 1966) ويمكن استعمال هذه الاختبارات بشكل جيد من قبل المعلم فقط لأنه صاحب الدور الرئيس في ذلك، اذ لا يجوز للمعلم ان يستعمل نتيجة هذا الاختبار من اجل مقارنة الطفل باقرانه، بل يجب عليه ان يتحرى الأخطاء التي وقع فيها الطفل وذلك لاقتراح حلول لمعالجتها.

وهناك بعض الاختبارات التحصيلية التي صممت خصيصاً لتشخيص الأخطاء التي يقع فيها ذو صعوبات التعلم مثل اختبار منرو للقراءة (Menroe Diagnostic, Reading

(Examination) اذ يكشف عن الأخطاء في حروف العلة. الحذف، الاضغام، التبديل. .(Hallhan & Kauffman, 1978, p. 130)

2 - اختبارات العمليات العقلية:- (Process Tests)

وتستعمل هذه الاختبارات لتشخيص ما يحدث للطفل بعد ادراكه شيئاً ما بحواسه عن طريق ملاحظة كيفية تفسيره او استعماله ومعالجته بشكل ذي معنى (Processing) وقد دخلت هذه الاختبارات حقل التربية الخاصة عن طريق موضوع صعوبات التعلم، كما ساعدت على قياس العمليات السيكولوجية التي يفترضها الباحث او الفاحص على انها السبب الرئيسي في مشكلات الطفل الأكاديمية، فالطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة – حسب هذه الطريقة لا بد من ان يعاني ايضاً من بعض العمليات السيكولوجية مثل: صعوبة في الادراك اللغوي مثلاً، لذا فمهمة هذه الاختبارات هو الكشف عن مثل هذه المعالجة العقلية لاقتراح حلول لها على شكل خطط تربوية فردية قائمة على نتائج هذه الاختبارات التي تحدد مستوى الأداء الحالي، حيث تركز تلك الاختبارات على المعالجات والعمليات السيكولوجية وليس على مشكلات القراءة، وهناك كثير من المعارضين لهذه الاختبارات لعدم مصداقيتها في الكشف عن الفشل الأكاديمي.

ويشير بعض العلماء الى ان اكثر الادوات المستعملة شيوعاً في هذا المجال لم تطبق بشكل جيد حيث تكون مؤشرات للتحصيل الأكاديمي، ومن هذه الاختبارات ما يلي:

أ – اختبار الينوي للقدرات السيكولغوية (Illinois Test of Psycholingnistis Abilities. ITPA)

يعتبر اختبار الينوي للقدرات اللغوية النفسية من الاختبارات التي ساعدت على انتشار اختبارات العمليات العقلية كما كان له الأثر الكبير في بث الاهتمام في موضوع صعوبات التعلم، ويقوم هذا الاختبار على فحص ثلاث عمليات رئيسة، وهي:-

1 – قنوات الاتصال: الحسية، السمعية، البصرية الحركية.

2 – العمليات اللغوية النفسية : وتشمل الادراك، والتعبير، والتنظيم.

3 – مستويات التنظيم: التصور ، الآلية.

وتعني التوجيه الداخلي للمفاهيم والمعلومات اللغوية ثم التعبير عنها حيث ترتبط قنوات الاتصال التي يمتلكها الانسان بالحواس المختلفة وعن طريقها تتم عمليتي دخول وخروج المعلومات. وترجع العمليات النفس لغوية الى القدرة على استيعاب المعلومات ثم يأتي دور التنظيم الذي يقوم بالتوجيه الداخلي للمفاهيم والمعلومات ثم التعبير عنها.

اما اذا ظهر عيب في واحدة او اكثر من هذه العمليات الثلاث فان التلميذ سيجد صعوبة في التفاعل مع بيئته.

ب – اختبار فروتسنج لتطور الادراك البصري (Marian Frosting Development Test of Visual Perception (DTVP)

لقد طورت ماريانا فروستنج وزملاؤها هذا الاختبار لتقييم مجالات الادراك البصري والتي يعتبرها بعضهم حيوية في مجال المحتوى الأكاديمي في القراءة. ويقيس هذا الاختبار بشكل نسبي مجالات محددة من الادراك البصري يفترض ان يكون الفاحص قادراً على ان يبين نوعاً او اكثر من صعوبات الادراك التي يعاني منها الطفل بالاعتماد على نتائج الاختبار. ويتكون هذا الاختبار من خمسة اختبارات فرعية. وقد صمم كل نوع منها لقياس نوع مختلف من القدرات، وهي:

أ – اختبار التازر الحركي البصري: (Eye - Motor - Coordination Test)

وقد صمم هذا الاختبار لقياس درجة التناسق (التآزر) بين استعمال اليد والعين، كأن يطلب من التلميذ رسم خط مستقيم او منحنى او زوايا دون توجيه من الفاحصين.

ب – اختبار الشكل والأرضية: (Figure Ground Test)

يستخدم هذا الاختبار لقياس قدرة الطفل على ادراك اشكال معينة على ارضيات متزايدة في التعقيد تستخدم فيه اشكالاً هندسية مخفية ومتقاطعة.

ج – اختبار ثبات الشكل: (Consistancy of Sahpe Test)

حيث يطلب من الطفل في هذا الاختبار تمييز اشكال هندسية معينة مقدمة بأحجام مختلفة واوضاع مختلفة، كما يطلب منه ايضاً التمييز بين الأشكال الهندسية المتشابهة والمختلفة في الحجم.

ومن الاشكال الهندسية والمستخدمة في هذا الاختبار، دوائر ومربعات، مستطيلات، متوازي اضلاع، اشكال بيضاوية.

د – اختبار تمييز الموقع في الفراغ: (Position in Spece Test)

يتطلب هذا الاختبار تمييز الانعكاسات او الارتدادات لأشكال هندسية مقدمة على شكل سلسلة رسومات تخطيطية تمثل أشياء شائعة في البيئة. مثل بنايات، جسور... الخ.

هـ – اختبارات العلاقات المكانية: (Spatial Relationships Test)

يشمل هذا الاختبار على تحليل أشكال بسيطة تتألف من خطوط ذات اطوال وزوايا مختلفة فيطلب فيها من التلميذ نقلها باستعمال نقاط ارشاد ومساعدة، مثال ما يستعمل في دروس الرسم في المدارس، وتعليم الطفل الكتـــابة في دروس الخط (Hallhan & Kauffman, 1978) P. 132)

3 – اختبارات القراءة المبدئية: (Informal Reading Inventories Tests)

يعتبر هذا الاختبار من اكثر الاختبارات شيوعاً واستخداماً من قبل المعلمين وذلك لسهولة استعماله، اذ ان هذا النوع من الاختبارات لا يستخدم فيه معيار محدد بصورة مسبقة للمقارنة. فالمعلم لديه تصور واضح ومسبق لكل طفل في مقدرته على القراءة وبالتالي لا يقارنه مع زملائه في الفصل بل مع تصوراته لقراءته.

وقد عرف ماكلونين وولك (Maclongnin & Wollace:) على انه علامات متدرجة تتعلق بقراءة فقرات مأخوذة من مصدر واحد، لذا فهو يستعمل لقياس قدرة الطفل بشكل عام بطريقة سريعة. كما يختلف عن اختبارات القراءة المقننة لأنه يخمن مستوى فاعلية الطفل دون الرجوع الى الأطفال الآخرين.

يمتاز هذا الاختبار بسهولة وبامكانية تطبيقية في غرفة الصف وذلك لكونه مصمماً من قبل المدرس للمهمات التدريسية.

4 – اختبارات المعايير الذاتية: (Criterion Referenced Tests)

تستخدم هذه الاختبارات لمقارنة الطفل مع ما يتوقع منه، اي أن هذا الاختبار هو

اختبار فردي لكل طفل معيار محدد يختلف عن معيار زميله، فالفاحص يضع اولا (معياراً) محدداً يتوقع من الطفل في الصف كذا انه يتمكن من القراءة بمستوى معين وبأخطاء محددة، فإذا تمكن هذا الطفل من القراءات بالمستوى المحدد والموضوع له فانه لا يعاني من صعوبة، اما اذا لم يتمكن فيكون هناك صعوبة، يقوم بعدها المعلم بتحليل السبب لذلك. ثم يضع اقتراحاته للعلاج، مثل زيادة فترة التعلم او تغيير الأساليب المتبعة ثم يطبقها.

بعد ذلك يعيد الاختبار ويبقى يكرر ما سبق حتى يصل الى المعيار المطلوب.

ومن مزايا اختبارات المعايير الذاتية انه يلائم الاهداف التعليمية لسهولته لهم. وهو مصمم ايضاً لمعرفة حاجتهم، اما الصعوبة فيه انه ليس من السهل دائماً وضع معياراً مناسباً بشكل جيد بصدق عال – اذ قد يكون هذا الاختبار اكثر او اقل من المستوى المطلوب، كما ان مزايا هذه الاختبارات انها تساعد المفحوص في تجنب مواقف الاحباط والفشل (Hallhan & Kauffman, 1978 , P. 133) .

5 – **تقديرات السلوك: (Behavioral Assessment Direct Daily Measurement)**

هناك ثلاثة من القياسات يستعملها السلوكيون وهي ما يلي:

1 – القياس المباشر Direct Assessment

2 – القياس المستمر Continuous Assessment

3 – القياس الدقيق Precise Assessment

يفترض السلوكيون ان السلوك يمكن ملاحظته وتسجيله، مثال ذلك اذا رغب المعلم في معرفة كيفية لفظ الطفل للحرف (ل) فعليه ان يراقب ذلك السلوك لديه ويسجل عدد من الملاحظات التي تدل على مقدرته على القيام بذلك ام لا.

هذا القياس من النوع المستمر – كما ان المعلم يكرر المراقبة والتسجيل لعدة ايام من اجل الوصول الى الدقة في النتائج، لذا يعتبر هذا النوع من الاختبارات دقيق وصادق فاذا قام به أي معلم سيصل الى قياسات متشابهة عن الطفل. كما انه يعطي النتائج نفسها ايضاً اذا تكررت هذه العملية في ايام متوالية. كما يستعمل هذا النوع من الاختبارات

بالاضافة الى مجال صعوبات التعلم في تعديل السلوك، فعند تحليل السلوك الى مهارات صغيرة وتحديد اجراءات التعلم بشكل دقيق لها يساعد على تحسين انماط السلوك المراد تعلمه وبخاصة عند ذوي صعوبات التعلم. (Hallhan & Kauffman, 1978 . P. 134)

الفصل السادس

اساليب علاج صعوبات التعلم

- التدريب القائم على العمليات النفسية
- تكنولوجيا التدريس العلاجي
- اسلوب بناء وخفض المثيرات
- اسلوب مراقبة الذات

أساليب علاج صعوبات التعلم:

عند ملاحظة أي طفل لديه صعوبة في التعلم فان أول ما نلاحظه ان لديه تباعداً بين الخصائص العامة لديه لذا فلا يجب الاعتماد على اختبار واحد لتحديد وتمييز هؤلاء التلاميذ بل يجب اجراء اكثر من اختبار كما يجب ان تتضمن هذه الاختبارات استجابات تعتمد على الحواس البصرية والسمعية حتى يتمكن هذا الطفل من الاستجابة بطرق متعددة مثل الكلام او الأشارة او الكتابة، كما ان التقويم والتشخيص يجب ان يقوم به فريق عمل متكامل لا شخص واحد.

ان الهدف الرئيسي لتشخيص صعوبات التعلم كما هو معروف هو التعرف على هؤلاء التلاميذ دون الخلط بينهم وبين المتخلفين دراسياً أو ذوي الاعاقات العقلية من اجل تقديم المساعدة لهم وهي الخدمات التربوية والتعلمية والعلاجية المناسبة حتى نتمكن من تخليصهم مما هم فيه وبذلك يعود هؤلاء التلاميذ لممارسة حياتهم الطبيعية بين زملائهم دون ان يتعرض هؤلاء التلاميذ إلى الشعور بالأحباط او الدونية في الذكاء وانما هناك ظروف ما تجمعت وساعدت الى وجود هذه الصعوبة في التعلم والتي بدورها جعلت الطفل ينفرد عن زملائه ويصاب بالأحباط وقد يكون كثير النشاط والحركة حتى يعوض ما هو فيه. لذا فالتشخيص يجب ان يكون مبنياً على أسس جيدة تبدأ بالتقييم الشامل لتحديد مجالات القصور في المواضيع الدراسية حتى نتمكن من الحكم هل هذا الطفل يحتاج الى علاج ام لا ولا يتم ذلك ايضاً الا بعد ان نقارن أداء هذا الطفل بمستوى من هم في مثل سنه شريطة التأكد ايضاً أنه لا يعاني من اعاقة عقلية.

بعض الطرق المستخدمة لمعالجة صعوبات التعلم

- **التدريب القائم على تحليل المهمة:**

هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لعلاج صعوبات التعلم. في البداية نجد أن أسرة الطفل هي أحوج ما يكون إلى فهم الصعوبة التي يعاني منها طفلها، كما يجب عليها أن تتعاون مع المدرس المتخصص عند اختياره أساليب للعلاج المناسبة للصعوبة الموجودة لدى الطفل.

أول هذه الإستراتيجيات هو التدريب القائم على تحليل المهمة، ويقصد بها التدريب

المباشر على مهارات محددة وضرورية لأداء مهمة معطاة للطفل؛ وهي من الإستراتيجيات التي يستخدمها معلمو ذوي صعوبات التعلم وتقوم على ما يلي:

1) تحديد الأهداف.

2) تجزئة المهمة إلى عناصر صغيرة تتناسب مع الطفل.

3) يحدد المعلم المهارات التي يمكن للطفل أن يقوم بها.

4) يبدأ المعلم التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها الطفل ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية.

وحسب هذه الطريقة يسمح للطفل بأن يتقن عناصر المهمة، ثم يقوم بتركيب هذه العناصر والمكونات مما يساعد على تعلم المهمة بأكملها وإتقانها وفق تسلل منظم. هذه الطريقة سهلة يستطيع بها المدرس مراقبة الطالب، والسير معه حسب قدرته، والتأكد على أنه قد أنجز المهمة المراد تعلمها.

● **التدريب القائم على العمليات النفسية:**

يتطلب هذا الأسلوب تحديد العجز النمائي من قبل المعلم أو الأخصائي لدى الطفل، فإذا لم يتم تصحيح ذلك العجز، فإنه يمكن أن يستمر في كبح عملية التعلم، كما يعتمد على افتراض أنه إذا كان في الإمكان تدريب العين مثلاً على التثبت ثلاث أو أربع مرات على الخط الواحد حتى يصبح الطفل أسرع في القراءة. وقد تم بناء المواد التعليمية بحيث تشمل الصفحة على خمس نقاط ويطلب من الطالب أن يثبت عينه على النقاط عبر الصفحة، والقسم الثاني يتطلب أربعة فقط في كل سطر، وفي القسم الثالث ثلاث نقاط في السطر. هذه الأجزاء (تدريب حركات العين) يتم تقديمها في المدرسة لتحسين سرعة القراءة، والهدف من هذه الطريقة مساعدة ضعاف القراءة الذين يثبتون أعينهم (6-7) مرات في السطر الواحد، والعمل على تقليل تثبيت العين إلى ثلاث أو أربع مرات في السطر الواحد.

ويعتبر تدريب العمليات أو تدريب قدرات التعلم النمائية جزءاً من منهاج مرحلة ما قبل المدرسة حيث لا يعترض أحد على تدريس الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة على النظر

والاستماع والمقارنة والفهم لما يسمعونه ويتكلمونه ويعممونه ويحفظونه وينتبهون إليه، أو حل المشكلات التي تمثل قدرات تعلم نمائية (كيرك وكلفن، 1984 ، مترجم، ص 92) .

تكنولوجيا التدريس العلاجي:

بغض النظر عن أسلوب التدريس الذي يستخدمه المدرس فمن الضروري تطبيق مبادىء التعليم المعروفة وتكنولوجيا التدريس، والتي يمكن إجمالها بما يلي:

1) اكتشاف الحاجات الخاصة بالطفل:

أي ما هي العوامل التي تؤثر في نمو أداء الطفل المدرسي وتعكس بدقة ميول الطفل ومستوى تحصيله، كل ذلك يجب أن يبنى على حاجات الطفل الحسية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والتربوية. وأن يضع المعلم في اعتباره ماذا سيدرس وكيف سيقوم بذلك.

2) تطوير أهدافاً سنوية وأهداف تعليمية قصيرة المدى:

أي ما هي الجوانب التي يجب أن يركز عليها البرنامج التعليمي؟ ماذا يجب على الطفل أن يتعلم حتى نهاية العام الدراسي ثم يُجزأ هذا الهدف إلى أهداف صغيرة، إذا أتقنها ضمن للمعلم الوصول إلى الهدف العام وتحديد ما هو معيار النجاح بالنسبة للطفل.

3) تحليل المهمة التي سيتم تعلمها:

وذلك بتجزئة الدرس إلى أجزاء صغيرة تتناسب مع مستوى الطفل أي على المدرس أن يقوم بالملاحظة المباشرة للطفل هل استطاع إنجاز المهمة التي أوكلت له؟ وما هي العقبات التي يمر بها رغبة من أجل تذليلها من قبل المدرس؟.

4) صمم التعليم في مستوى الطفل:

يجب أن يبدأ تدريس الطفل من النقطة التي يستطيع الطفل الاستجابة إليها بشكل مريح بحيث تقدم المهمات السلهة أولاً، ثم نبدأ في زيادة تعقيد المهمة بشكل تدريجي. حتى يتم النجاح في سلسلة من المهمات البسيطة وسوف يعزز الطفل ويسهم في الرغبة في إتقان مهمات أكثر تعقيداً، فالبرامج التعليمية يجب أن تقدم المفاهيم والمهارات في مستوى أداء وفهم الطفل (كيرك وكلفن، 1985 ، ص 98).

5) قرر كيف تدرس:

هناك ثلاث قرارات أساسية يجب أخذها بعين الاعتبار عند اتخاذ قرار حول كيفية تدريس الطفل (كالفت وفوستر، 1974) وهي:

أ) اختيار القناة المناسبة للاستجابة؛ أي تحديد الكيفية التي يجب أن يستجيب فيها الطفل؛ هي هي استجابة لفظية أم حركية؟ مثل هز الرأس أو الكلام.

ب) تعديل المهمات لكي تتناسب مع المشكلات المعرفية للأطفال، وذلك بتعديل المادة أو تعديل معرفة الطفل لتتناسب مع المادة.

جـ) اختيار الإجراءات الملائمة لعرض المعلومات على الطفل. مثل نوع المثير (بصري، سمعي، لمسي)، وشدة العرض والتقديم (صوت عال، منخفض) عدد الأشياء التي تعرض، عدد المرات، كمية العرض... الخ)

6) اختيار المكافآت الملائمة للطفل:

هناك معززات داخلية مثل تحقيق السرور وهناك معززات خارجية مثل تقديم الأشياء المحسوسة، ماذا يفيد مع الطفل؟.

7) إعداد الدرس بشكل يجنب الطفل الوقوع في الأخطاء:

يجب على المعلم وضع الدرس وتجزئته إلى أجزاء تمنع من وقوع الطفل في الأخطاء قدر الإمكان لذا يجب عدم الانتقال من المفهوم إذا أخطأ فيه الطفل حتى يتقنه.

8) توفير التعليم الزائد:

يساعد التعليم الزائد على الاحتفاظ بالمادة التعليمية وكثيراً ما نجد الأطفال يتعلمون المادة التعليمية التي تقدم لهم جزئياً، وإذا تم فحصهم في اليوم التالي فإننا نجدهم قد نسوا بعض تجابات التي تعلموها سابقاً، فالتعليم الزائد يساعد الطفل على الاحتفاظ بالمادة التعليمية، ويعتبر أساساً في تقدم الطفل بشكل منظم (كيرك وكلفن، 1985، مترجم، ص 102).

9) توفير تغذية راجعة:

من الأمور الهامة التي يجب ان ينتبه لها المدرس التغذية الراجعة لأن التغذية الراجعة

مهمة للطفل، لأن الطفل عند معرفته بصحة استجابته، فإن ذلك يساعده على ترسيخ المعلومات لديه؛ لأنه يرغب في معرفة: هل استجابته صحيحة أم لا؟.

10)تحديد مدى تقدم الطفل:

من الأمور الهامة تعريف الطفل في التربية الخاصة العلاجية إلى أي مدى وصل من تقدم ونجاح في ضوء الظروف التي تم تعليمه فيها؛ لذا فإنه على المعلم إخبار الطفل بمقدار النجاح الذي حققه يتمكن من معرفة تقدمه في المادة الدراسية وبذلك يكون على علم بمدى تقدمه حتى يضع نفسه في المكان الصحيح اذ أن الطفل اذا شعر بأنه قد تقدم فان ذلك يساعده على زيادة قدرته حتى يصل الى ما يجب ان يصل إليه.

● اسلوب بناء وخفض المثيرات

لقد اوصى كل من شترادس وورنر ببرنامج منظم لخفض المثيرات الثانوية (التي لا تدخل في موضوع التعلم) للأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال الذين يعانون من نشاط حركي زائد او من تشتت في الانتباه، كما قام كروكشانك بالتوسع في هذا البرنامج وذلك في كتابه "طريقة تدريس الأطفال مفرطي النشاط، وذوي الاصابات المخية" ولقد بنى هذا الكتاب على ثلاث اسس هي:

1 – التنظيم.

2 – خفض المثيرات البيئية.

3 – زيادة تأثير المواد التعلمية.

فالبرنامج المنظم هو الذي يعتمد اعتماداً رئيسياً على المدرس في ادارته وفي تقرير انشطته، فالطفل مفرط النشاط او مشتت الأنتباه لا يستطيع ان يتخذ اي قرار خاص به الا بعد ان يتعلم تماماً كيفية القيام بذلك، ولذلك لا بد ان يعمل المدرس على تخفيض المثيرات الثانوية وذلك من أجل زيادة تركيز التلميذ على الموضوع المراد تعلمه ويمكن خفض المثيرات عن طريق اجراء التعديلات التالية:

1 – عوازل الصوت للجدران والأسقف.

2 - تغطية حجرات الدراسة بالسجاد.

3 - نوافذ معتمة (غير منفذة للضوء).

4 - اغلاق خزائن الكتب والملابس في حجرة الدراسة.

5 - الحد من استخدام اللوحات البيانية والنشرات الحائطية.

6 - استخدام مقسمات داخل الفصل ذات ثلاث اركان يوضع فيها الطفل الواجب المطلوب منه.

● اهمية اسلوب خفض المثيرات

لقد سجل كروكشانك بعض الأدلة على ان البرنامج الذي وضعه في كتابه لخفض المثيرات الثانوية عند الأطفال مفرطي النشاط قد لاقى نجاحاً في تحسين قدرة هؤلاء الأطفال على تركيز الانتباه الا ان اثره على تحسين الأداء الأكاديمي لم يكن واضحاً. كذلك فلقد توصلت الدراسات الى اجريت بعد ذلك حول نفس الموضوع الى نفس النتائج التي توصل إليها كروكشانك. (السرطاوي وسيسالم، 1987).

● أسلوب مراقبة الذات

يعتمد هذا الاسلوب على الاجراءات الواجب اتباعها لمراقبة السلوك سواء كان هذا السلوك جيداً او غير جيد.

قام هلهان وزملاؤه بإجراء دراسة على مجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك من أجل تدريبهم على عملية الأنتباه حيث وضع هؤلاء الطلبة في غرفة وطلب منهم القيام بعمل دراسة ثم وضع جهاز تسجيل تنبعث منه اصواتاً بين فترة وأخرى. بحيث تكون هذه الفترات ليست متساوية وانما الأنبعاث كان بطريقة عشوائية وطلب من الطالب ان يسأل نفسه هل كان منتبهاً اثناء انبعاث الصوت على ان يسجل (نعم أو لا) هذه الطريقة تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين لديهم ضعف في الأنتباه على زيادة الأنتباه وهذا سينعكس على أدائهم الدراسي.

الفصل السابع

التخلف الدراسي وصعوبات التعلم

من هم المتخلفون دراسياً

- التخلف الدراسي وصعوبات التعلم

- مقارنة بين التخلف الدراسي وصعوبات التعلم

التخلف الدراسي

يعرف العالم الانجليزي سيرل بيرت Cyril Buet ان المتخلف دراسياً هو اصطلاح يطلق على جميع التلاميذ الذين لا يستطيعون وهم في منتصف السنة الدراسية، او يقومون بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة" وهذا يعني ان الطالب المتخلف دراسياً هو الذي يكون تحصيله معادلاً للتلاميذ المتوسطين من ابناء السادسة مثلاً وهو من المفروض ان يكون في الصف السابع.

وقد عرف كريستين انجراح Chstngram المتخلف دراسياً على أنه التلميذ الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي، وهو متأخرّ في تحصيله الأكاديمي بالقياس الى العمر التحصيلي لاقرانه في حدود انحراف معياري واحد سالب فأكثر" وعرفه ابراهام ويلارد Abraham Willard "الطفل المتخلف دراسياً بأنه الطفل الذي لا يستوعب المقرر الدراسي جيداً ويجد صعوبة في ذلك الا بعد ان يحدث لهذا المقرر نوع من التعديل او التكيف التعلمي او التربوي بحيث ينسجم ذلك مع متطلبات قدرات الطفل في التحصيل الدراسي. وعرفه الذراد "التلميذ المتخلف دراسياً هو الذي يقصر تقصيراً ملحوظاً عن بلوغ مستوى معين من التحصيل الدراسي وذلك بالنسبة لما هو منتظر من تلميذ عادي او متوسط من نفس العمر وفي نفس الفصل وعلى ان يكون ذلك في حدود - واحد انحراف ومعياري فأكثر الى خارج منطقة الاعتدال - ويقاس التحصيل الدراسي بالدرجات التي ينالها التلميذ في مواده الدراسية في امتحان نهاية العام الدراسي وفي كل مادة دراسية على حده مع التأكيد على أهمية القراءة والأدب والحساب والرياضيات (الذراد، 1988) . من التعريفات السابقة نجد انها جميعاً تركز على اداء التلميذ او التحصيل الدراسي لديه ولم يركز او حتى تهتم بالمتعلم والعمليات العقلية والنفسية وقد اهملت ايضاً الاستعدادات والقدرات التي توجد عند الطفل. ان الدراسات تؤكد ان اسباب التخلف الدراسي يعود الى اساليب التنشئة الأسرة او المجتمع الذي ينتمي إليه ان التقصير عن هذه الأسباب هي بمثابة الرجوع الى الأسباب الحقيقية التي تكمن وراء هذه الظاهرة التي نجدها في مدارسنا.

لقد واجه الباحثون في بداية بحثهم حول ظاهرة التخلف الدراسي الكثير من الخلط

في تحديد المفاهيم لهذه الظاهرة فقد اطلق على هؤلاء الكثير من الصفات او المصطلحات التي قد لا تتناسب معهم مثل مصطلح غير المتوافق دراسياً او التسرب او الكسول او الإيله وغير ذلك من الصفات او الخصائص كما ان أغلب العلماء يربطون هذه الظاهرة بالذكاء أو التحصيل الدراسي او الضعف الدراسي وغير ذلك كثير، كما يجب عدم الخلط بين التخلف الدراسي وبين التلميذ المتخلف دراسياً فالتخلف الدراسي يعني التخلف في المواد الدراسية بينما الطفل المتخلف دراسياً فيشير الى التخلف في المواد الدراسية والى الصفات العقلية والنفسية والإجتماعية او الشخصية لهذا التلميذ المتخلف دراسياً.

لقد ركز علماء التربية وعلم النفس على اننا يجب علينا الاهتمام بدراسة هؤلاء التلميذ وذلك لتثبيت الديمقراطية التربوية بين الناس كما ان هذه الفئة اذا لم يتم الاهتمام بها فأنها قد تشكل بعض المخاطر في المدرسة او في المنزل او بعض المخاطر النفسية لديه.

التخلف الدراسي وصعوبات التعلم

ينظر الى الطفل المتخلف دراسياً على أنه طفل اذا ما تم مقارنة تحصيله في الامتحانات المدرسية تقل هذه النتيجة عن متوسط تحصيل الطلبة التي يتساوى معهم في الصف والعمر والجنس بانحراف معياري واحد سالب على الأقل. ولكن المشكلة هنا في تحديد المتوسط من هو الطالب المتوسط، هل هناك وسيلة لتحديد هذا الطالب المتوسط، يُعتمد عليها، من المعروف ان الدرجات التي يحصل عليها الطالب في العادة قد لا تكون دقيقة، فلا شك ان هذه الدرجة تتأثر بأساليب الغش او الظروف النفسية التي يعيشها الطفل وكذلك العلاقات الأسرية والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة كلها عوامل قد تتدخل في نتيجة هذا الطالب. من المعروف ان التخلف الدراسي اذا وجد فلا بد ان نجد قصاصاً له في مواجهة الطالب لمشكلات إعاقة عملية التعلم وتشتيت قدراته. لذا هل تحديد الطفل المتوسط من الأمور السهلة.

ان العملية التربوية لا يمكن فصل اطرافها وتداخلهم معاً فلا نستطيع فصل المعلم وهو انسان يتأثر ايضاً بالطالب وبكل ما يحيط به من معلمين وادارة وظروف عائلية وظروف

اجتماعية. وكذلك المهم هل هو مناسب لهؤلاء التلاميذ لرغباتهم وميولهم ومستوى قدراتهم ايضاً، كيف يتم التفاعل بين هذه الأقطاب كل ذلك يؤثر على مفهوم التخلف الدراسي وعلى تحديد من هو الطفل المتخلف دراسياً.

ان تصنيف الطفل بناء على تحصيله الدراسي قد يوقع الكثير من المشاكل رغم عدم وجود وسيلة أخرى اذ أنه لا بد من التقييم ولكن الوسائل يجب ان تكون متعددة فقد يظلم الكثير وخاصة عند اعتبار ان التحصيل فقط هو الذي يحدد دخول الطالب في مجال او تخصص في الجامعات.

أما صعوبات التعلم فيمكن تعريفها "ذوي صعوبات التعلم هم الذين يُظهرون اضطرابات في واحدة او اكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل استعمال اللغة المكتوبة او المنطوقة او التهجئية او فهم واستيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات او اضطرابات في التفكير او قصور في الادراك او التذكر او ضبط الأنتباه او الحركة الزائدة مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط او اكثر وليسو مصابين بأعاقات جسمانية سمعية او بصرية او غيرها من الأعاقات.

لذا فذو الصعوبات التعلمية هم من تكون لديهم مشكلة ذات طبيعة خاصة (Specific) لا تكون هذه المشكلة ناتجة عن اعاقة كالتخلف العقلي او الاضطرابات الانفعالية او المشكلات البيئية، وان يكون هناك تباين بين قدراته العقلية ودرجة التحصيل العلمي لديه، كما يجب ان تكون هذه الصعوبة ذات طبيعة سلوكية كالتفكير او الكتابة او التهجئة او الحساب وما يرتبط بها من مهارات من ذلك نرى بأن المدرسة يقع عليها العبء الأكبر في علاج هذه الصعوبات لأنها مسؤولة مسؤولية مباشرة عن عملية التعلم فهي مسؤولة مباشرة عن توفير كل ما يحتاجه ذوي الصعوبات التعلمية من وسائل تعليمية وطرق تدريس تتناسب مع هؤلاء التلاميذ. كما ان التركيز على هؤلاء التلاميذ يجب ان يتم في المرحلة الابتدائية الأولى لأن الدراسات اثبتت ان اكتشاف هؤلاء في الفصول الدراسية الأولى يساعد ويؤدي الى علاج بنسبة عالية فاكتشاف هؤلاء في الصف الثاني الابتدائي مثلاً تصل نسبة نجاح العلاج الى 0.86 بينما اكتشافهم في الصف الخامس الابتدائي تتدنى الى 15% تقريباً. وهذا مؤشر على الدور الهام الذي يجب ان تطلع عليه ادارة

المدرسة الابتدائية من اجل انقاذ هؤلاء التلاميذ حتى يتمكنوا من تحقيق امكانياتهم وازالة الكبت والاحباط الذي يلازمهم.

مقارنة بين التخلف الدراسي وصعوبات التعلم

من خلال فهمنا للتخلف الدراسي ولصعوبات التعلم فأنه يمكن استنتاج ما يلي:

1 - المدرسة هي المسؤول الأول في معالجة صعوبات التعلم، لذا يجب ان توفر نظام تعليمي علاجي لذوي صعوبات التعلم لذا لو استمرت هذه الصعوبة عند التلميذ فهذا دال على ان المدرسة فاشلة في مراعاة طلبتها والاهتمام بهم، كما يعتبر من واجبها الرئيسي ملاحظة طلابها وتحويلهم الى المؤسسات المختصة مثل الطبيب او المرشد النفسي او غير ذلك لأن المدرسة هي المسؤولة عن عملية التعلم والتعليم.

2 - عن وضع منهج واحد لجميع التلاميذ يتطلب ان تكون المدرسة مستوعبة جميع طلبتها ضمن اطار الخدمات النفسية والتربوية التي تحتاج اليها عملية التعلم والتعليم بشكل عام.

3 - في مجال التخلف الدراسي يُقَيِّم الطالب بناء على الأختبارات التي تضعها المدرسة ثم تعمل مقارنة بين الطالب العادي والمتخلف دراسياً ثم تحاول جاهدة الوصول بالطالب المتخلف دراسياً للوصول الى درجة او مستوى الطالب العادي بغض النظر عن الظروف الشخصية والبيئة التي يوجد فيها الطالب وفي صعوبات التعلم لا نعالج حالة التخلف الموجودة لدى التلميذ وانما جعل التلميذ يتخطى هذه الصعوبة التي تقف حجر عثرة امام انجازه اي اننا نحاول تيسير عملية التعلم والتعليم بعكس التخلف الدراسي الذي نركز فيه على ظاهرة التخلف الدراسي عند التلميذ.

4 - الأحكام التي تُصدر من قبل المعلم او ادارة المدرسة على ان هذا الطالب متخلف دراسياً تعتمد على الأختبارات والتي في كثير من الأحيان قد يشك في نتائجها او انها غير موضوعية. اما في صعوبات التعلم فيعطى التلميذ صاحب الصعوبة فرصة للمشاركة وخاصة في عملية التشخيص والعلاج.

5 - عند معالجة التخلف الدراسي يُنظر الى المنهج من اجل تعديله ليتناسب مع المتخلفين

دراسياً وعلى تعديل الامتحانات والوسائل التعلمية وطرق التدريس لتتناسب مع هؤلاء لذا فالتركيز هنا على الخدمات العلاجية دون الاهتمام بالشكل المطلوب بالخدمات النمائية التي تلعب دوراً بارزاً في الخدمات العلاجية ودون النظر الى الخدمات الوقائية التي يجب ان تقوم بها المدرسة وتهيئها لتلاميذها اذ ان هؤلاء الطلبة يحتاجون الى خدمات وقائية ونمائية كما هم بحاجة الى خدمات علاجية فعزل هؤلاء الطلبة من اجل علاجهم قد لا يؤدي الى نتائج جيدة.

6 – ان صعوبات التعلم تتصف بالخصوصية فنقول ان التلميذ (س) مثلاً لديه صعوبة في القراءة او الكتابة او غير ذلك بينما التخلف الدراسي فهو عام اي ان التلميذ ضعيف في مستواه الدراسي معتمدين في ذلك على نتائجه في الأختبارات التي تجرى داخل المدرسة. كما قد نجده يعاني من حرمان ثقافي او اضطراب في التكيف.

7 – ذو الصعوبة في التعلم لا يشترط فيه ان يكون مستوى الذكاء لديه منخفض فهو من متوسطي الذكاء أو أكثر لذا فان أغلب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم مستوى الأداء لديهم اقل بكثير من مستوى الذكاء Underachievement .

الفصل الثامن

الخطة التربوية العلاجية المقترحة لذوي صعوبات التعلم

- مقدمة
- التعريف التربوي
- البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم
- الاعتبارات التربوية لذوي صعوبات التعلم

أولاً - التدريب القائم على العمليات النفسية الأساسية

ثانياً- الاساليب المبنية على استعمال الحواس المتعددة في عملية التعلم

ثالثاً - اسلوب خفض المثيرات لذوي النشاط الزائد

رابعاً - استعمال الأدوية مع الأطفال ذوي النشاط الزائد

خامساً - التدريب المعرفي

سادساً - استخدام اساليب تعديل السلوك مع ذوي صعوبات التعلم

مقدمة

ان ديمقراطية التعليم تعني ان كل طفل بغض النظر عن كونه معاق او عادي فان قانون حقوق الانسان يمنحه الحق في ان يتلقى تعليماً مجانياً مناسباً كما نص على ذلك جميع الديانات السماوية وحتى الديانات الوضعية مثل الزرادشتية وقانون حمورابي، ولضمان ذلك يُلزم قانون حقوق الانسان ايضاً ان على التربويين ان تطوير خطط تربوية فردية لكل طفل يوافق عليها الوالدين لذا يترتب على اخصائي التربية الخاصة ان يطوروا خطط تربوية فردية مهمتها احلال الطالب من بيئة تربوية معممة بطريقة تلبي حاجات هذا الطالب ذو الاعاقة الأجتماعية والانفعالية.

يمكن للمربي الاخصائي في التربية الخاصة توفير أنماط عديدة من الخدمات ضمن المنطقة التعليمية لأن للبيئة تأثيراً كبيراً على الطالب وعلى المعلم وعلى الأسرة التي يعيش فيها الطالب.

تقرر الحاجات الفردية في العادة انواع الخدمات، وعلى الفريق المختص ان يقيم هذه الحاجات بتجميع المعلومات التشخصية وتقويمها، لذا لا بد للمقيم ان يأخذ بجميع هذه المصادر الموجودة والممكنة. وعلاوة على ذلك تتأثر قرارات احلال الطالب في البيئة التعليمية الانسب له الى حد بعيد بالتشريع، فقد توجد نصوص قانونية تشير الى ضرورة الاقلال من عزل الطالب في صفف خاصة عن غيرها من صفوف الاقوياء، ولهذا فان مصطلح البيئة الأقل عزلاً Lest restractive environment اخذ يتعزز على صعيد العمل العلاجي لذوي الحاجات الخاصة حيث يفيد بأنه ينبغي تعليم ذوي الصعويات التعلمية مع الطلبة العاديين الى الحد المناسب.

الخطة التربوية العلاجية المقترحة لذوي صعوبات التعلم

مقدمة:

تشير ليرنر Learner, 1978 الى عدد من التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم والتي تركز على ابعادها المختلفة وهي:

التعريف الطبي:-

يبين هذا التعريف ويركز على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم كما اشار اليها شتراوس وزملائه والذين قاموا بدراسات على الأطفال المتخلفين بسبب اصابة الدماغ وكذلك دراسات كروك شانك Cruick shenk, 1967 ومايكل بست Mykelebust, 1967 والتي ركز على اصابات الدماغ او تلفه Neurological Dys Function of Brain impairment حيث تم تعريف الطفل المصاب دماغياً كما يلي الطفل المصاب دماغياً هو الطفل الذي تعرض اثناء الولادة كتعرضه لنقص الاكسجين او قبلها عوامل وراثية او بعدها لتعرضه لكدمات او صدمات او أمراض مثل مرض السحايا يؤدي الى حدوث اختلالات في الجهاز العصبي الحركي يمكن ان نشاهده عند الطفل على شكل اضطراب في واحدة او اكثر في الأدراك او التفكير او السلوك الانفعالي تؤدي الى اعاقة في عملية التعلم السليم او عرقلتها، يمكن اكتشافها بواسطة الاختبارات الخاصة بذلك وابتكرت لعلاجها طرائق تربوية خاصة.

التعريف التربوي

يركز التعريف التربوي على العجز الأكاديمي للطفل حيث اشار كيرلوال نحو القدرات العقلية بطريقة غير منظمة Unevent Growth Pattern Development, Kirk, 1962 يمكن ملاحظتها في الكتابة او القراءة او التهجئية بشرط ان لا تكون هذه الاعاقات ناتجة عن اسباب عقلية او حسية، لذا فإن التعريف التربوي يتبنى نتائج اختبارات التحصيل. فيشترط ان يكون بينها وبين القدرة العقلية تباين واضح.

من ذلك وبعد الأطلاع على مجموعة كبيرة من تعريفات صعوبات التعلم يمكن تبني التعريف التالي لذوي صعوبات التعلم:-

ذوي صعوبات التعلم هم الذين يُظهرون اضطرابات في واحدة او اكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل استعمال اللغة المكتوبة او المنطوقة او التهجئية او فهم واستيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات او اضطراب في التفكير او قصور في الأدراك او التذكير او ضبط الانتباه او الحركة الزائدة، مع انهم يتمتعون بذكاء عادي (متوسط او اكثر) وليسو مصابين باعاقات جسمانية سمعية او بصرية او غيرها من الاعاقات.

وقد اختلفت الدراسات في تقديرها لنسبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ويعود السبب في ذلك الى نوع التعريف المستخدم لصعوبات التعلم، فقد اظهرت الدراسة الحالية ان نسبة صعوبات التعلم في مدينة اربد الأردنية هي 8,1% بينما اظهرت دراسة قام تيسير صبحي 1988 في مدينة عمان الأردنية ان نسبة صعوبات التعلم هي 8,3% .

وفي دراسة اجراها مايكل بست وبُشَرْ (Mykelbust & Bosher, 1969) ان نسبة صعوبات التعلم في الصفين الثالث والرابع الابتدائيين في ولاية كولورادوا الامريكية (Colorado) هي في حدود (7% - 8%)، كما اظهرت دراسة قام بها شيبرد وسمت (Shep-ard & Smith, 1983) ان نسبة صعوبات التعلم بلغت 28% وقد حددت الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين عقلياً في الولايات المتحدة الامريكية ان نسبة صعوبات التعلم هي في حدود (1% - 3%).

كما اظهرت دراسة الكوفحي ان نسبة صعوبات التعلم عند الذكور أعلى منها عند الاناث حيث ظهرت عند الذكور 9,21% بينما ظهرت عند الاناث 6,88% .(الكوفحي، 1990)

تعتبر عملية تشخيص صعوبات التعلم، وتحديد نوع الصعوبة من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة وعلاجها، وذلك لأن الحكم على الطفل بأنه ذي صعوبة تعليمية يترتب عليه آثار خطيرة في توجيه حياته وتحديد مستقبله، وتتعدى آثار هذا الحكم مجرد التأثير في حياة الفرد الى احداث ارتباك في جو الاسرة كلها، ولذا فقد اكد الباحثون ضرورة تنوع وسائل التشخيص وأهمية اشتراك عدد كبير من الاخصائيين في هذه العملية.

ومن أهم وسائل التشخيص هي الاختبارات التشخيصية للمواد الدراسية، وهي اختبارات يتم بها تحديد التلاميذ الذين تأثر تعلمهم سلبياً بعوامل متعلقة بالمادة الدراسية وعملية تديسها، والكتاب المدرسي، ونظام الامتحانا وبعوامل بيئية ونفسية متعلقة بالطالب داخل المدرسة وخارجها (AIRASIAN & MADANS, 1975)

وتهدف الاختبارات التشخيصية الى تقديم صورة تفصيلية عن نواحي الضعف التي يعاني منها التلميذ في المواد الدراسية، وتتكون هذه الاختبارات في العادة من اختبارات

فرعية تستخدم لتوضيح التفاعل الدقيق لنواحي الضعف في كل مادة دراسية على حده، والصعوبات الدراسية التي يعاني منها الطالب (تشايلد، ترجمة عبد الحليم وآخرون، 1983).

ومن الخصائص المشتركة التي يمكن ان نجدها مجتمعة او منفردة او نجد اكثر من واحدة منها عند نفس التلميذ ما يلي:

1 – سلوك شاذ قياساً مع السلوكات العادية في المدرسة.

2 – نشاط حركي زائد.

3 – سلوك غير منظم.

4 – صعوبة في عمليات الأدراك.

5 – تشتت الأنتباه باستمرار.

6 – صعوبة تعليمية محددة.

7 – تقلب انفعالي.

8 – صعوبة في النطق واضطراب في الكلام.

البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم

هناك ثلاث طرق لتنظيم برامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي:

1 – مراكز التربية الخاصة النهارية (Specail Day Car Schools)

ان مراكز التربية الخاصة النهارية تنظم من قبل مراكز التربية الخاصة بحيث يُراعي فيها نوع ودرجة الصعوبة التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم شريطة ان لا يكون العدد مساوياً للصفوف في المدارس العادية حيث لا يزيد في هذه الصفوف عن اثنى عشر طالباً كحد أعلى في كل شعبة، ومن الضروري ان يتشررف على هذه الفصول او الصفوف معلمين ذوي خبرة مؤهلين ومدربين على طرق واساليب التدريس التي تتناسب مع الصعوبات الموجودة عند هؤلاء التلاميذ كما يجب ان يكون لديهم خبرة في ادارة الانشطة والادوات التعليمية التي تثير اهتمام المتعلم وتضمن تعاونه ومشاركته وتفاعله وعلى كيفية تخطيط وتنفيذ الخطة التربوية الفردية وهذه المراكز تكون في العادة تحت اشراف الدولة او الجمعيات الخيرية.

2 - الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية:

نتيجة الانتقادات التي وجهت الى المراكز النهارية السابقة فقد اوجدت الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية وذلك من أجل تلافي وتغيير الاتجاهات الاجتماعية السلبية نحو ذوي صعوبات التعلم وتحويلها الى اتجاهات مقبولة حيث دخل هؤلاء الطلبة الى المدارس العادية ولكن بصفوف خاصة بهم وذلك حسب درجة الصعوبة التي توجد عند التلميذ وقد تم تأهيل معلمين وتدريبهم على القيام بتدريس هؤلاء التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية.

هذه الطريقة تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الاندماج مع الطلبة العاديين خلال فترات الراحة وبذلك يستطيع هؤلاء الطلبة تكوين علاقات اجتماعية معهم وهذا الاندماج يساعد على عدم نظرة الطفل الى نفسه نظرة غير جيدة مما يساعد على تقليل درجات الاحباط والنظرة الرديئة التي ينظر بها الشخص الى نفسه.

3 - دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية في المدرسة العادية مع استخدام غرفة المصادر:

ظهر هذا الاتجاه نتيجة للانتقادات التي وجهت الى برامج الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية وللاتجاهات الايجابية نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

يقوم هذا الدمج على افتراض اساسي وهو ان الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يمكن ان يستفيدوا من مناهج الفصل العادي ولكن مع بعض المساعدة او مع تقديم بعض الخدمات الخاصة ولهذا فلا يجب بأي حال من الأحوال اهمال جوانب القوة او الموهبة التي لدى هؤلاء الأطفال، فلا يجب ان نحرمهم من فرصة تعلم مناهج الفصل العادي لأنهم يعانون من قصور في بعض المهارات الأساسية مثل القراءة والحساب، والكتابة وغيرها، فوضع هؤلاء الأطفال معاً في فصل خارج نطاق الفصل العادي وتعليمهم وفق مناهج بديلة سوف لا يخدم الكثير منهم، ولهذا فان هناك فرصة كبيرة لهم لأن يستفيدوا من المناهج العادية اذا ما قدمت لهم ولمدرسيهم المساعدة الملائمة من غرفة المصادر.

ان وضع الطفل العادي الذي يعاني من صعوبات في التعلم في غرفة المصادر سوف

يساعده على التفاعل مع زملائه في مواقف مختلفة وهذا سوف يساعده على الحصول على المهارات والخبرات التي تسهل له فرصة التفاعل مع الأفراد العاديين في المجتمع او في موقع العمل، فعن طريق التنقل بين الفصل العادي وغرفة المصادر يتمكن الطفل من اكتساب الكثير من المهارات اللازمة للتفاعل الاجتماعي، في حين ان اقتصار تعلم الطفل ذي الصعوبات في التعلم على الفصول الخاصة سوف لا يساعده على اكتساب هذه المهارة، ولهذا فمن غرفة المصادر يمكن لمدرس غرفة المصادر ان يعمل مع مدرس الفصل العادي من أجل تدعيم دور مدرس الفصل العادي في التفاعل مع الأطفال ذوي الصعوبات في التعلم داخل الفصل (زيدان، كمال سالم، 1987).

الاعتبارات التربوية لذوي صعوبات التعلم

يقصد بالاعتبارات التربوية لذوي صعوبات التعلم، طرائق تنظم برامج الاطفال ذوي صعوبات التعلم، والبرامج والطرق التي تقدم لهذه الفئة.

يميل الاتجاه الحديث للبرامج التربوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الى تكييف البرامج المستخدمة في المواقف التعليمية القائمة، لذا يجب الاهتمام بالتشخيص اولاً لتقديم ما يتناسب مع صعوبة التعلم الموجودة عند هؤلاء لأن الطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم انما يعانيها نتيجة عوامل فردية (Individual) لا يشاركها فيه سواء، قد تتشابه بعض العوامل او يشترك فيها بعض من يعانون صعوبات تعلم معينة.

ولكن الأمر في النهاية فردي حتى ولو وجد قدر من التشابه بين من يعانون صعوبات في التعلم، ولهذا يجب العناية به فرداً لا رقماً، ولا درجة في امتحان، ولا تأخراً او تخلفاً عن المتوسط، بل ينبغي العناية به انساناً لا انحرافاً عن المعيار المتعارف عليه تربوياً واجتماعياً. (عثمان، 1979).

لذا يجب وضع الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في صفوف خاصة لفترة معينة قصيرة من اليوم الدراسي ضمن برامج محددة لتقديم خدمات خاصة لهم تحت اشراف المتخصصين ثم اعادتهم الى الصفوف العادية. (Hallhan & Kau ffman, 1978)

وقد حدد هلهان وكوفمان (Hallhan & kau ffman, 1982) خمسة اساليب للتعامل مع الطلب ذوي صعوبات التعلم، وهذه الأساليب هي:-

أولاً : التدريب على العمليات النفسية الأساسية (المتعلقة بالقدرات الحسية والبصرية والسمعية واللغوية) (Psycology Processes Training)

هناك العديد من المؤيدين والمنادين لفكرة الأخذ بمفهوم العمليات النفسية الأساسية عند التخطيط لبرامج تربوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويفترض مقترحوا هذا الاسلوب ان هذه العمليات تدخل في الموضوعات الدراسية وانه يمكن تدريب الأطفال عليها كي يتحسن أداؤهم فيها، فالطفل الذي يعاني من مشكلات في القراءة بسبب الصعوبة في الادراك البصري يجب ان يدرب على مهارات الادراك البصري قبل ان يتعلم القراءة، لذا يؤدي اسلوب التدريب المبني على العمليات الأساسية نتائج طيبة عند حالات كثيرة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث يتم تصميم خطة التدريس بهدف علاج وظائف العمليات التي تعاني من ضعف أو قصور عند الطفل.

ويستخدم هذا الاسلوب مع الأطفال ابتداء من الروضة - قبل المدرسة - عن طريق استخدام الأدوات الموجودة في بيئته لمعرفة فوائدها ومضارها عن طريق توفير التدريبات المناسبة. فالذي لا يعرف فوائد الماء يمكن استخدام الماء امامه في مجالات متعددة، وعن طريقها يتعرف على استخدامه في الحياة في مجالات متعددة وهكذا.

ولقد تم تطوير عدد من البرامج المبنية على العمليات النفسية الأساسية منها طريقة نيول وكيفرت (Newell & Kephart Approach 1971) والتي وضعت خطواتها في كتابهما بطيء التعلم في غرفة الصف (Slow Learner in the Classroom, 1960 - 2nd - 1971)

حيث قدمت مجموعة من الاجراءات والشرح النظري للأطفال ذوي الصعوبات البصرية والصعوبات البصرية الحركية معاً، وتعتمد انشطته على ما سمياه بالتآزر الحركي الادراكي (Persceptnal Motor - Mach) والتي تظهر في ثلاث مراحل هي:

1 - تآزر حركة العين واليد (Gand - Eye Cordination) حيث ان اليد هي التي تقود وتحدث معظم المعلومات التي تأتي عن طريق البصر وبالتالي تصبح المعلومات اكثر وضوحاً. فالطفل يبدأ في التعرف على الأشياء عن طريق اللمس اولاً ثم بعد ذلك يبدأ تفحص الأشياء بواسطة العين.

2 - التـآزر الحـركي البـصـري (Eye - Hand Cordination) : يقع عبء الحـصـول على المعلومات بعد المرحلة الأولى (تآزر حركة العين واليد) على العين وتستعمل اليد فقط لتعزيز او لحل الوضع المعقد والمتشابك. أي أن الانسان يبدأ تعرفه على الأشياء بعد المرحلة الأولى عن طريق العين فيرى الأشياء ثم يحاول التعرف عليها وتأكيد معرفته بها بوساطة اليد حيث يتآزر البصر مع الحركة في التعرف على الأشياء.

3 - الاعتماد على البصر لوحده Depend Upon Vision Alone) : يكون التقارب شديداً بين حركة العين وحركة اليد، لذا يصبح الاعتماد على العين لأنها تستطيع الاكتشاف والحصول على المعلومات بنفس طريقة اليد.

يؤمن نيول وكيفرت (Newell and Kephart, 1960 - 1971) بأن التطور الحركة يسبق التطور البصري لذا فهو يطالب بأن يبدأ التعلم بالانشطة الحركية اولاً، لأن النشاط البصري مرتبط به، وقد خالف كيفرت علماء النفس التطوري لأنهم يرون ان التطور البصري متزامن مع تطور المهارات الحركية امثال جبسون (Gibson, 1964) وبك وبك، (Pik & Pik, 1970) وهلهان وكوفمن (Hallhan & Kau ffman 1978) ويوجد القليل من البحوث والدراسات التي دعمت تدريب العمليات فقد وجه الكثير من النقد الى هذا الاسلوب، كما لاحظ البعض ان القليل من الدراسات هي التي تدعم النظرية التي تقول (ان التدريب الادراكي والنفس - لغوي سوف يعزز الاداء المدرسي).

فلقد راجع كل من هامل ولارسون (Hamill & Larson, 1974) البحوث المبكرة في موضوع التدريب النفس - لغوي تبين انه لا يوجد ما يشير الى تأثير هذا التدريب على زيادة الاداء المدرسي، كذلك فان هلهان وكروكشانك، (Hallhan & Kruickshank, 1973) وقد وجدا أيضاً ان التدريب لا يؤدي الى زيادة في الاداء المدرسي وخاصة فيما يتعلق بالتدريب البصري، والتدريب الحركي، البصري. ومع ذلك فان العديد من الكتاب المحدثين أشاروا الى انه يصعب الوصول الى نتائج حاسمة حول هذا الموضوع، لأن البحوث في هذا الموضوع ما زالت محدودة. (السرطاوي، 1987).

ثانياً : الأساليب المبنية على استعمال الحواس المتعددة في عملية التعلم (Multisensory Approaches)

يتشابك هذا الاسلوب مع اسلوب تدريب العمليات النفسية الأساسية لأنه يشمل على بعض الأنشطة المستخدمة فيه. وقد اكد البرنامج على استعمال الوسائل التعليمية بصورة مباشرة، ويعتمد هذا الأسلوب بصورة رئيسة على استخدام اكثر من حاسة اثناء العمل، لأن الطفل اكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم اكثر من حاسة من حواسه، كما يساعد ذلك على حل مشكلاته.

ومن اقدم الأساليب المستخدمة والذي يعتبر نموذجاً جيداً لها اسلوب فيرنالد (Fer- nald, 1943) والمسمى (Visual Auditory Kinestutic Tactual, VAKT) والحواس المستخدمة في هذا البرنامج هي البصر (Visual) والمسمى (Anditory) والاحساس بالحركة (Kinestutic) والمسمى (Tactual) يبدأ البرنامج في ان يحكي الطفل للمعلم قصة، بعدها يقوم المعلم بكتابة هذه القصة علي اللوح الأسود وينظر الطفل الى كتابة الكلمات - بصر - ومن ثم يستمع الى المدرس عند قراءة هذه القصة - سمع - ثم يقوم الطفل بقراءتها - النطق - واخيراً يقوم بكتابتها - اللمس.

ثالثاً : اسلوب خفض المثيرات لذوي النشاط الزائد (Structure and Stimulus Reduction for Hyperactivity and Distractibility)

طور كروكشانك (Kruickshank, 1961) برنامجاً منظم لخفض عدد المثيرات لذوي النشاط الزائد ومشتتي الانتباه وذوي صعوبات التعلم وسميت هذه الطريقة بالطريقة العلمية لتعليم الأطفال ذوي النشاط الزائد والأطفال ذوي الخلل او الاصابة المخية البسيطة، وقد نشرت هذه الطريقة في مشروع منتجو مرى كاونتي، (Montgomery Co 1961) وقد صمم هذا المشروع حول ثلاث مبادىء هي ما يلي:-

1 - التنظيم او البنية (Structure)

2 - خفض المثيرات البيئية (Reduced Environmental).

3 - زيادة تأثير المواد التعليمية (Enhancement of Internsity of teaching materials).

ويوجه هذا البرنامج بصورة رئيسة من قبل المعلم. لأنه يحدد معظم انشطته، ويبنى هذا الاسلوب على افتراض ان الطفل ذا النشاط الزائد ومشتت الانتباه لا يستطيع ان يتخذ القرارات الخاصة ما لم يعلم ويدرب وبشكل كامل على فعل ما هو مطلوب عمله، ومن اجل ازالة تشتت الانتباه لديه يجب تقليل المثيرات غير المرتبطة بالموضوع المراد دراسته، وزيادة المثيرات التي تجذبه الى الدرس، مثل استعمال الألوان البراقة وغيرها، كما يجب اجراء التعديلات التالية في البيئة التعليمية:- (Hallhan & Kau ffman, 1987)

1 – عزل الجدران والأسقف ما امكن.

2 – تغطية ارضيات حجرات الدراسة بالسجاد.

3 – اغلاق النوافذ ووضع اغطية عليها حتى لا يدخل من خلالها الضوء.

4 – اغلاق خزائن الكتب والملابس في حجرة الدرس.

5 – الحد من استعمال اللوحات ونشرات الحائط.

ولقد سجل كروكشانك (Kruicksank, 1981) بعض الأدلة على ان البرنامج الذي وضعه في كتابه لخفض المثيرات الثانوية عند الأطفال مفرطي النشاط، قد لاقى نجاحاً في تحسن قدرة هؤلاء الأطفال على تركيز الانتباه الا ان اثره على تحسين الأداء الاكاديمي لم يكن واضحاً، كذلك فلقد توصلت الدراسات التي اجريت بعد ذلك حول نفس الموضوع الى نفس النتائج التي توصل اليها كروكشانك (Kruicksank) زيدان ، 1987 ، ص 52).

رابعاً : استعمال الأدوية مع الأطفال ذوي النشاط الزائد:

(The Use of Medication with High Apractive Children)

مما لا ريب فيه ان هناك جدلاً كبيراً يدور حول استعمال العقاقير لضبط الأطفال ذوي النشاط الزائد، ومشتتي الانتباه، لما له من مضار، منها ان استخدمها في الطفولة يؤدي الى الادمان عليها في المراهقة وفي المراحل التي يليها، كما ان هناك تساؤلاً بسيطاً حول فاعلية هذه العقاقير في تغير سلوك العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبشكل خاص استخدام العقاقير المثيرة.

ويعتبر استعمال مثل هذه العقاقير ناجحاً في تقليل السلوك الزائد وفي زيادة مهارات

الانتباه. هذا مما يجعل الآباء والمعلمين يعتمدون بشكل مفرد على استعمالها وخاصة المهنية منها مما يؤدي الى جعلهم منقادين لها. وهناك مخاوف أخرى اثارها العديد من الناس وهي انها قد تعطي للأطفال الذين هم في الحقيقة ليسوا بحاجة لها. اذ ليس من السهل ان تقرر متي يكون النشاط ذا طبيعة زائدة وبحاجة للعلاج ومتى لا يكون كما انه اذا اضطررنا لاستخدمها كعلاج فينبغي ان يكون المعلم وولي الأمر والطبيب على صلة وثيقة لتحديد نسبة الجرعة المناسبة للاستخدام، (Hallhan & Kau ffman, 1978 p. 152)

خامساً : التدريب المعرفي: (Cognitive Training)

تشير الدراسات العديدة الى تدني مهارات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في حل مشكلاتهم الأكاديمية، لأنهم يميلون الى التصرف دون حساب للعواقب دون اخذ البدائل المختلفة.

ومن الأسباب التي ثبت نجاحها في حل المشكلات الاكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والتردد في الاختيار، الأساليب التالية:

أ - تقليد النمذجة او النموذج: (Modeling)

لقد ثبت نجاح طريقة النمذجة في زيادة احتمال ظهور الاستجابة وتقليل الأخطار، حيث تلعب النمذجة دور المعزز الايجابي، ويبدو ذلك واضحاً بعد ظهور نتائج الابحاث التالية: (Cullinaer & Kau ffman & Lafleur, 1975, Debus, 1970, Denney, 1972)

ان نظرة الطفل المتهور للأنموذج الرصين والمتزن وتقليده يساعد في تغيير السلوكات غير المرغوب فيها، لذا يجب على المعلم تشجيع الطلبة على الاختلاط مع غيرهم من المتزنين في سلوكهم حتى يتمكنوا من تقليدهم، كما يمكن استخدام هذه الاستراتيجية في بيئة غرفة الصف من قبل المعلم. اذن، الفكرة وراء هذا الاسلوب (النمذجة) هو تشجيع الطفل ومساعدته في تغيير السلوكات غير المرغوب فيها، وضبط السلوكات المرغوب فيها. وقد وضع دونالد مشينبام من جامعة واترلو في كندا (Donald Meichenbamm, 1975) مجموعة من الخطوات من اجل تعديل السلوك يقوم بها الانموذج - وهو انسان رائد يقوم باستخدام طرائق خاصة للتعامل مع المشكلات بحيث يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده.

وهذه الخطوات هي ما يلي:-

1 - يقوم الطفل بأداء نفس الدور تحت اشراف الأنموذج.

2 - يقوم الطفل بالهمس بالتعليمات لنفسه اثناء ادائه العمل.

3 - يقوم الطفل بأداء نفس العمل ولكن باستخدام الفاظ اخرى غير التي كان يستخدمها الأنموذج.

ب - تدريب التعلم الذاتي - او مراقبة الذات: (Self - instructional Training)

ترجع مراقبة الذات الى الاجراءات الواجب مراعاتها لمراقبة السلوك بغض النظر عن كون هذا السلوك مرغوب فيه ام غير مرغوب فيه. وقد قام هلهان وآخرون (Hallhan etal, 1978) بتدريب مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مراقبة الذات لسلوك الانتباه، وذلك بأن وضعوا جهاز تسجيل بالقرب من الطفل اثناء أدائه نشاط مدرسي معين، وكانت تنبعث من الجهاز أصوات بين الحين والآخر (يختلف زمن انبعاث الأصوات من الجهاز اختلافاً عشوائياً) . وعلى الطفل ان يتوقف عن العمل عندما تنطلق الأصوات من الجهاز ثم يسأل نفسه هذا السؤال (هل كنت منتبهاً الى الأصوات ام لا؟) بعد ذلك يقوم بتسجيل الاجابة على ورقة خاصة، (نعم، لا)، وهكذا يستمر كذلك حتى ينتهي شريط التسجيل في الجهاز. تساعد هذه الطريقة ذوي صعوبات التعلم على زيادة سلوك الانتباه لديهم، وزيادة ادائهم الدراسي. ومن المحتمل ان تؤدي الى ان يصبح الطفل اكثر تحكماً في عمليات الانتباه. (السرطاوي، 1987 ، ص 57).

سادساً : استخدام اساليب تعديل السلوك مع ذوي صعوبات التعلم: (Behavior Modi fication with Learning - Disabled Children)

تم استخدام اساليب تعديل السلوك بشكل ناجح مع الأطفال ذوي النشاط الزائد والأطفال مشتتي الانتباه (Hallhan & Kau ffman, 1975) كما استخدم لوفت (Lovitt, 1975) مشروع سانتا مونيكا (Santa Monica Project) فرانك وهيوت (Frank & Hewett, 1988) غرفة الصف ذات الشكل الهندسي الخاص والتي يستطيع المعلم فيها ان يعزز الأطفال بكلمات الثناء، او تصحيح الدفاتر والحوافز المادية، مثل قطع الحلوى وغيرها، وقد

اهتمت بمعالجة الانتباه لأن الطفل الذي يعاني من هذه المشكلات لا يستطيع ان يتابع المعلم في اثناء تدريسة للمادة التعليمية: (Halhan & Kau ffman, 1978 , p. 153 - 154) ويقوم هذا الاسلوب على تحليل المهمة التعليمية (Taskanalysis)، وتحديد وفهم كل الخطوات المطلوبة لتعلم اي واجب من الواجبات.

يعتبر بوش (Bush, 1976) من أشد المتحمسين لهذه الطريقة اذ يقول: يسمح هذا الاسلوب للمعلم او للقائم بالتشخيص ان يحدد تحديداً دقيقاً الخطوة التي تصلح لأن يبدأ فيها تعلم الطفل، وعندما يفشل الطفل في اداء واجب ما، يقوم المعلم بتحليل هذا الفشل في محاولة منه لتحديد ما اذا كان الفشل يرجع الى طريقة الطفل في الاستجابة للموقف (عبد الرحيم، جـ 2 ، 1980).

الفصل التاسع

الدراسات والابحاث السابقة حول فعالية البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم

قياس وتشخيص الأداء الحالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الخطة التربوية المقترحة

1- الملاحظة الاكلينيكية

2- الأختبارات المسحية السريعة

3- الأختبارات المقننة

أهمية قياس مستوى الأداء الحالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الخطة التربوية الفردية

الدراسات والأبحاث السابقة حول فعالية البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم:

اجرى العديد من الدراسات والأبحاث السابقة لعلاج ظاهرة صعوبات التعلم وقد اظهرت معظم هذه الدراسات والابحاث نتائج ايجابية، ومن هذه الدراسات نذكر دراسة جاكوبس(Jacobs, 1980) حيث قامت بدراسة هدفت الى معرفة "اثر استخدام التلفزيون التربوي في تعليم ذوي صعوبات التعلم" اخضع لهذه التجربة (48) طالباً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الذكور، تم تقسيمهم الى مجموعتين، حيث تم تعليم المجموعة الأولى بوساطة التلفزيون التربوي مع وجود المعلم، والمجموعة الثانية بالطريقة العادية. وقد وجدت الباحثة ان استخدام التلفزيون التربوي يساعد في زيادة التحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما اثبتت في دراستها ان وجود المعلم في غرفة الصف يساعد ايضاً في زيادة اهتمام الطلبة بالمدرسة والدراسة. كما يساعد في زيادة وتحسين مهارات التواصل والاتصال بين المعلم والطالب.

* كما اظهر استخدام الحاسوب نتائج ايجابية ايضاً في علاج ظاهرة صعوبات التعلم وذلك لأن الحاسوب يمكنه ان يقدم لذوي صعوبات التعلم ما يلي:-

1 - تغذية راجعة. Feed back

2 - تثير الدافعية عن طريق برمجيات معينة.

3 - يمكن استخدامه في اكثر من جانب.

4 - يعرض المواد التي يصعب عرضها.

ومن الدراسات التي اظهرت نتائج ايجابية عند استخدام الحاسوب دراسات كلا من:

White, Miller and Denny San ford, 1983' Jaseph K. Torgesen, and kay A. Young, 1983' Jonel, Torgesen, 1985' Gail Fitzgerald and Landis fick, 1986' Margrette. B. 1987:

وتيسير صبحي (1988) ودراسة لاندز وآخرون 1987 كما اثبت استخدام مراقبة الذات

لسلوك الانتباه اثراً ايجابياً في علاج صعوبات التعلم حيث قام هلهان وزملاؤه (Hallhan, etal, 1981) بتدريب مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مراقبة الذات لسلوك الانتباه، وذلك بأن وضعوا جهاز تسجيل بالقرب من الطفل اثناء ادائه نشاط دراسي معين، وكانت تنبعث من الجهاز اصوات بين الحين والآخر (يختلف انبعاث الأصوات من الجهاز اختلافاً عشوائياً) وعلى الطفل ان يتوقف عن العمل عندما تنطلق الأصوات من الجهاز، ثم يسأل نفسه هذا السؤال: هل كنت منتبهاً الى الأصوات ام لا؟ بعد ذلك يقوم بتسجيل الاجابة على ورقة خاصة، (نعم ، لا) وهكذا يستمر كذلك حتى ينتهي شريط التسجيل في الجهاز. لقد، اثبتت نتائج هذه التجربة انها تساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم على زيادة سلوك الانتباه لديهم، وزيادة ادائهم الدراسي، كما اصبح الأطفال اكثر تحكماً في عمليات الانتباه.

كما اثبت اسلوب تعديل السلوك بوساطة التعزيز اثراً ايجابياً في تحسين اداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث عالج هيوت (Hewett, 1988) ذوي صعوبات التعلم عن طريق تصميم برنامج يعتمد على تعديل سلوك الأطفال ذوي مشاكل الانتباه يقوم المدرس بتعزيز الأطفال عملات رمزية (فيشات) او ايصالات يمكنهم بعد ذلك استبدالها بجوائز من الحلوى او اللعب.

يعتمد هذا البرنامج على بناء وتطوير سلسلة من المهارات عند الطفل بداية بالقدرة علي الانتباه، فالطفل الذي يعاني من مشاكل في الانتباه يعطى عدداً من الأنشطة المنظمة تنظيماً دقيقاً والتي تتطلب مهارات الانتباه، ويخصص جزء من الفصل لهذا الغرض وحالما ينجح الطفل في العمل الذي يسند اليه ينتقل الى المستوى الذي يليه في السلسلة، لقد اثبت برنامج هيوت فعالية في زيادة القدرة على الانتباه.

* كما اظهر دراسة كالتشاين (Melvin Kaelachtion, 1981) ان الاتجاهات السلبية التي تحملها الأم ويحملها الاب اثر في زيادة صعوبات التعلم عند ابنائهم، حيث قامت بدراسة حول "اثر الاتجاهات السلبية التي تحملها الام ويحملها الأب على الأداء الاكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم" اظهرت نتائج الدراسة ان الاتجاهات السلبية التي تحملها الام لها تأثير سلبي على أداء الطفل في المدرسة، واوصت الدراسة بضرورة عمل جلسات

ارشادية للأباء والأمهات للتغلب على المشكلات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلى ازالة الاتجاهات السلبية نحو ابنائهم ذوي صعوبات التعلم.

* كما اظهرت بعض الأفلام التعليمية لتأكيد التعليم الحسي المعرفي ان توظيف اكبر عدد ممكن من حواس الطفل في عملية التعلم، ومن هذه الافلام فلم بعنوان (الاعاقة الخفية) (Hidden Handicapped)، حيث يوضح ذلك الفلم طرائق تعلم الأطفال الحروف الهجائية والتمييز بينها، باستخدام التعلم الحسي القائم على رسم شكل الحرف على الرمل، او باستخدام حركة الجسم نفسه، او باستخدام الألوان، كما يبين الفلم كيفية معالجة النشاط الزائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

قياس وتشخيص الأداء الحالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الخطة التربوية المقترحة

قبل البدء بوضع خطة لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم يجب علينا اولاً وقبل كل شيء تحديد مستوى الاداء الحالي لذوي صعوبات التعلم. يمكن استخدام عدة طرق لتحديد مستوى الأداء الحالي للطفل ومنها ما يلي:-

1- الملاحظة الاكلينيكية:

تفيد الملاحظة الاكلينيكية في جمع المعلومات عن مظاهر صعوبات التعلم لدى الطفل، والتي تم تأكيدها فيما بعد بالاختبارات المقننة المناسبة تستخدم الملاحظة الاكلينيكية للتعرف الى المشكلات اللغوية، والمشكلات المتعلقة بالمهارات السمعية، او البصرية، وتعتبر المظاهر الرئيسية لحالات التعلم التي يتم التعرف اليها بالملاحظات الاكلينيكية او التقديرات المندرجة وهي:-

أ - مظاهر الادراك السمعي: تعني القدرة علي اتباع التعليمات اللفظية والقدرة على استيعاب النقاش الصفي.

ب - مظاهر اللغة المنطوقة: التي تتضمن القدرة على التعبير اللفظي الصحيح والقدرة على النطق والقدرة على تذكر الكلمات، والقدرة على ربط الخبرات ببعضها والقدرة علي تكوين الافكار.

ج - مظاهر التعرف الى ما يحيط بالطفل والتي تتضمن مدى قدرة الطفل على الاستفادة

من الظروف البيئية، ومعرفة ما يحيط به والقدرة على ادراك العلاقات بين الأشياء، والقدرة على اتباع التعليمات.

د - مظاهر الخصائص السلوكية: وتتضمن مدى قدرة الطفل على التعاون والانتباه والتمييز والتعامل مع المواقف الجديدة.

هـ - مظاهر النمو الحركي: وتتضمن قدرة الطفل على التآزر الحركي العام والتوازن الحركي العام، أو القدرة علي التعامل مع الأشياء المحيطة بالفرد حركياً (الروسان، 1989).

2 - الاختبارات المسحية السريعة:

وقد سميت بذلك لأنها تهدف الى التعرف السريع الى مشكلات الطفل المتعلقة بصعوبات التعلم ومنها ما يلي:

أ - اختبار القراءة المسحي (In formal Readin Inventory) والذي يتم بواسطته التعرف الى مهارات القراءة ومستوياتها، وانواع الأخطاء القرائية، وطرائق مواجهة الطفل لها.

ب - اختبار التمييز القرائي (In formal Graded Word Recognition Jest) يهدف الى التعرف على قدرة التمييز بين المفردات المنتقاه من كتب الصف الثالث والرابع الابتدائيين، وتتضمن عملية التمييز تلك كيفية استجابة الطفل للطرائق المختلفة من تعلم القراءة وخاصة تلك الطرائق التي تعتمد على الاتصال البصري والسمعي والنطقي.

ج - اختبار القدرة العددية (In formal Arithmetic Test) ويهدف الى التعرف الى مدى قدرة الطفل في التعامل مع الأرقام وخاصة العمليات الأساسية الأربع وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة.

3 - الاختبارات المقننة:

تقدم هذه الاختبارات تقييماً لمستوى الأداء الحالي لمظاهر صعوبات التعلم كما تحدد تلك الاختبارات البرنامج العلاجي المناسب لجوانب الضعف التي تم تقييمها ومنها:-

أ - اختبارات القدرة العقلية: مثل اختبار ستانفور - بينه، ووكسلر، ومصفوفات رافن وغيرها.

ب - اختبارات التكيف الاجتماعي: ويهدف الى التعرف الي مظاهر النمو والتكيف الاجتماعي للطفل من اجل الكشف عن المظاهر السلبية في تكيفه الاجتماعي ومنها: اختبار فنلاند للنضج الاجتماعي (Vineland Social Maturity Scale) (الروسان، 1989).

أهمية قياس مستوى الأداء الحالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم في اعداد الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم (Individnalized Educational plan, IEP)

يمكن تعريف الخطة التربوية الفردية على أنها خطة صممت بشكل خاص حتى تتلائم مع حاجات الطفل ذو الصعوبة التربوية حيث تشمل هذه الخطة كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي خلال فترة زمنية محددة ايضاً.

تشمل الخطة التربوية الفردية عدداً من الجوانب تتمثل فيما يلي:-

1 - المعلومات العامة: تشمل اسم الطفل وتاريخ الميلاد ومستوى درجة الصعوبة والجنس والسنة الدراسية وتاريخ الالتحاق بالمركز.

2 - التقييم الأولي: ويشمل تاريخ التقييم الأولي وأعضاء لجنة التقييم ووظائفهم.

3 - نتائج تقرير أعضاء لجنة التقييم الأولى وتشمل:

أ - القدرات العقلية.

ب - السلوك التكيفي الاجتماعي.

ج - المهارات اللغوية.

د - المهارات الاكاديمية.

هـ - المهارات الحسية الحركية.

و - اية مهارات أخرى.

4 - الأهداف التعليمية الفردية:

وهي عبارة عن قوائم تتضمن المهارات المحددة التي يجب على الطفل او التلميذ ان يتعلمها ويتقنها حتى يصل الى الأهداف السنوية، وقد صنف بلك (Black, 1975) خمسة معايير يجب ان نأخذها بعين الاعتار عند وضع الأهداف التعليمية هي كما يلي:

أ - يجب ان تكون الأهداف التعليمية مناسبة للمجتمع وللمتعلم ويجب ان تكون موضوعة بشكل مناسب في الخطة التربوية الفردية.

ب - يجب ان تصاغ الأهداف بشكل يبرز فيه ماهية المواد المختلفة في تعلم تلك الأهداف.

جـ - يجب ان تكون الأهداف التعيمية معقولة (في المعدل العام) بمعنى انها ليست في غاية السهولة ولا في غاية الصعوبة وانما تكون في المستوى الذي يمكن من خلاله ان يتعامل المتعلم مع الطفل ذو الصعوبة في التعلم.

د - يجب ان تكون واضحة في الكتابة ويجب ان تكون مستوعبة من الاشخاص العاديين.

هـ - يجب ان تحتوي الأهداف التعليمية عناصر ثلاث حتى تكون مكتملة وهي عناصر المحتوى وعناصر السلوك اي التعبير عنه بطريقة اجرائية وعنصر المستوى المطلوب او الأداء النهائي (Wehmen, 1981) مثال ذلك (ان يتمكن الطفل من تحديد ثلاث مدن (اربد، عمان، الزرقاء) على خريطة الأردن خلال ثلاث دقائق.

5 - ملاحظات عامة متعلقة بتعديل الخطة، ويشمل هذا الجانب اية ملاحظات بناء على توقعات وملاحظات المعلم، تتمثل في تبسيط الأهداف التعليمية أو حذفها او تعديل المعايير المتعلقة بهذه الأهداف.

أعضاء لجنة الخطة التربوية الفردية

تتكون لجنة الخطة التربوية الفردية من مديره / مدير مركز التربية الخاصة ومدربة الطفل وولي امره وممثل عن مديرية التربية الخاصة والاخصائي النفسي في المركز وأي اشخاص آخرين لهم علاقة بوضع الخطة التربوية الفردية. وتظهر مهمة هذه اللجنة في مسؤوليتها في متابعة ما جاء في الخطة التربوية الفردية وتحقيقها واعدادها مع بداية كل شهر او فصل دراسي (Learner, 1978)

وتنفيذاً للأهداف التعليمية الفردية يلجأ المدرس إلى الخطة التعليمية الفردية (Indi-vidualized Instructional Plan, IIP)

تعتبر الخطة التعليمية الفردية الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية حيث يتم كتابتها بعد اعداد الخطة التربوية الفردية، وتتضمن هذه الخطة هدفاً تربوياً واحداً من اجل تعليمة للطفل، وتشمل الخطة التعليمية الفردية عدداً من الجوانب المتمثلة في المعلومات الهامة عن الطفل والهدف التعليمي المصاغ بعبارات سلوكية محددة واسلوب التعزيز ورقم الفقرة في المنهاج والمقياس الذي صيغ منه الهدف التعليمي واسلوب اعلام الطفل بنتائج عمله، كما تحتوي علي الأهداف التعليمية الفرعية، والتي تشمل تحليل الهدف التعليمي الى عدد من الأهداف التعليمية الفرعية وفق اسلوب تحليل المهام (الروسان، 1982).

ان بناء الخطة التعليمية بتصميم يتفق مع غايات التعليم يعتبر امراً هاماً وحتى تكون الخطة فعالة يجب ان تكون محتوياتها جميعاً بمثابة استجابة للتلاميذ فهي عندئذ تجعل الطلبة متحفزين ومستعدين لتعلم المهارات المنصوص عليها والمتبقى تعلمها وهذا يأتي على النقيض من التعلم المعرفي غير المخطط، حيث ان التلميذ بهذا النوع من التعليم لا يكون لديه دافعية نحو التعلم (Wehman, 1979) .

محتويات الخطة التعليمية الفردية:-

تحتوي الخطة التعليمية الفردية على العناوين التالية:

1 - اسم الطفل الذي نود ان نبني له المنهاج.

2 - عمر الطفل.

3 - الأهداف التعليمية.

4 - المواد اللازمة.

5 - الملاحظات.

6 - اعضاء اللجنة وتوقيعهم وهم، اخصائي التربية الخاصة مدير أو مديرة المركز (الروسان، 1982)

ومهما كان شكل تنظيم البرامج التربوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم فان اعداد البرامج التربوية الفردية، هي الأساس الأول في تلك البرامج وخاصة اذا ما بينت تلك البرامج على اساس ما يسمى بالتدريس العلاجي (Remedical Teaching) وقد وضع كيرك وكالفن (Kirk & Chal fan, 1984) عشر خطوات لتخطيط التعليم العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم وهذه الخطوات هي ما يلي:-

1 - تحديد الحاجات الخاصة للطفل

يمكن اكتشاف الحاجات الخاصة للطفل عن طريق الملاحظة الاكلينيكية، لذا يجب على المعلم ان يحدد العوامل التي قد تؤثر في نمو اداء الطفل المدرسي ويعكس بدقة ميول الطفل ومستوى تحصيله، وتعتبر الحاجات الجسمية والإجتماعية والانفعالية والذكاء اساس يقوم عليه التخطيط.

2 - اعداد الأهداف السنوية والأهداف التعليمية القصيرة المدى:

يجب تحديد ما سيركز عليه البرنامج التربوي، فالأهداف السنوية تصف ما يتوقع من الطفل ان يكون قادراً عليه في نهاية العام الدراسي مثل ان يكون الطفل قادراً علي جمع وطرح الأعداد ضمن الرقم (20) والأهداف الخاصة قصيرة المدى فهي تشتمل على السلوك الذي سيتم تحصيله، والظروف التي سيحدث فيها السلوك ومحك التحصيل هو النجاح.

3 - تحليل المهمة التي سيتم تعلمها:

يجب على المعلم ان يجزء المهمة التعليمية الى الأجزاء المكونة لها وهذا من شأنه ان يعطي المدرس فهماً اكثر للخطوات التي يجب ان يتعلمها الطفل وكذلك تقديم التوجيهات للبدء في التعلم في مستوى مناسب للطفل، مثال إذا أراد المعلم أن يعلم الطفل الكتابة يجب عليه أولاً أن يعلمه كيف يمسك القلم ثم ما هي الأحرف الهجائية، التمييز بينها، الجمع بين بعض الأحرف لتكوين كلمة.... الخ.

4 - صمم التعليم في مستوى الطفل:-

عندما يبدأ التدريس من النقطة التي يستطيع الطفل الاستجابة عليها بشكل مريح،

يعزز الطفل ويسهم في الرغبة في اتقان مهمات، اكثر تعقيداً لذا يجب ان تقدم المفاهيم والمهمات في مستوى اداء الطفل وفهمه.

5 - قرر كيف تدرس:

هناك ثلاث قرارات اساسية يجب اخذها بعين الاعتبار عند اتخاذ قرار حول كيفية تدريس الطفل (Chalfant and Foster, 1974) وهي:

أ - اختر القناة المناسبة للاستجابة: حدد كيفية الاستجابة المطلوبة من الطفل هل هي حركية هز الرأس مثلاً أم لفظية.

ب - تعديل المهمات لكي تتناسب مع المشكلات المعرفية للأطفال: عندما يشعر المعلم أن الطالب يعاني من صعوبات معرفية يجب عليه تعديل طبيعة المواد الشفوية والبصرية المقدمة للطفل او اختيار مهمة أقل صعوبة.

جـ - اختر الاجراءات الملائمة لعرض المعلومات على الطفل: هناك ستة اعتبارات اساسية في اختبار الطريقة الأكثر ملائمة لعرض المعلومات على الطفل وهذه الاعتبارات هي:-

1 - نوع المثير الذي سيستخدم - بصري أو سمعي أو لمسي.

2 - شدة العرض والتقديم - صوت عالي، لامع وهكذا.

3 - عدد الأشياء التي ستعرض.

4 - معدل العرض أو كمية الوقت الذي يتم فيه عرض كل فقرة.

5 - عدد المرات التي تعرض فيها كل فقرة.

6 - ما إذا كانت عدد فقرات ستقدم بحيث يتم عرض واحدة في كل مرة أو تعرض جميعها معاً في نفس الوقت.

6 - اختر المكافآت الملائمة للطفل:

يجب على المعلم ان يحدد سلفاً المكافآت المادية والمعنوية التي تتناسب مع الطفل وان يقدم هذه المكافآت حالاً بعد الاستجابة.

7 - اعداد الدرس بشكل يجنب الطفل الوقوع في الخطا:

يجب برمجة الدروس بحيث لا يقع الطفل في اخطاء في الاستجابة او على الأقل التقليل قدر الامكان من الأخطاء ولا بد ان يكون اختيارنا للمواد التعليمية والكتب الدراسية، واوراق العمل دقيقاً بحيث تكون مناسبة مع قدرات الطفل للاستجابة عليها دون اخطاء او بتقليل الأخطاء الى الحد الأدنى.

8 - توفير التعليم الزائد (Over Learning)

يساعد التعليم الزائد على الاحتفاظ بالمادة المتعلمة. وكثيراً ما نجد الأطفال يتعلمون المادة التعليمية التي تقدم لهم جزئياً، وإذا تم فحصهم في اليوم التالي فاننا نجد بأنهم نسوا بعض الاستجابات التي تعلموها سابقاً. فالتعلم الزائد يساعد الطفل على الاحتفاظ بالمادة المتعلمة، ويعتبر اساساً في تقدم الطفل بشكل منتظم.

9 - توفير التغذية الراجعة: (Feadback)

لذا على المعلم ان يعيد ما قاله الطالب او عمله ويخبره بأن استجابته كانت صحيحة، لأن الطفل يرغب في معرفة ما اذا كانت الاستجابة مقبولة او ما اذا كانت الاستجابة صحيحة ام لا.

10 - تحديد مدي تقدم التلميذ:

ان احد الاجراءات في التربية العلاجية هو قياس الحد الذي يصل اليه الطفل بما يحرزه من تقدم ونجاح في ضوء الظروف التعليمية المستخدمة (زيدان، عبد العزيز 1988).

ويترتب على معلم ذوي صعوبات التعلم قبل كل شيء قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها لديهم وذلك من اجل اعداد الخطة التربوية الفردية (Individualized Educa-tional Plan, IEP)

من ذلك نجد ان الاسلوب الاكثر جدوى في تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم هو اسلوب تحليل المهمة التعليمية (Task Analysis Procedure) الذي يتصف بسهولة التطبيق والقبول عند ذوي صعوبات التعلم.

يقوم الأساس النظري لأسلوب تحليل الواجب التعليمي الى خطوات صغيرة وتنظيمها في تسلسل منطقي بحيث تعتمد كلا منها على الأخرى (ان تكون الخطوة الثانية مكملة للخطوة الأولى ومقدمة للخطوة الثالثة... وهكذا). ولهذا فان المدرس وفق هذا الاسلوب يقوم بفحص الواجب التعليمي بعناية فائقة ليكشف العناصر التي يشملها والعمليات اللازمة لانجازه ولهذا فهو يساعد المدرس على تحديد الخطوة التي تصلح لأن يبدأ منها في تعليم الطفل ذي صعوبات التعلم، وبالتالي المساعدة في تنفيذ الأهداف التعليمية بمهارة فائقة. (زيدان وكمال، 1987 ، ص 62).

وعندما يفشل الطفل في أداء واجب ما، يقوم المعلم بتحليل هذا الفشل في محاولة منه لتحديد ما اذا كان الفشل يرجع الى طريقته في عرض وتقديم المادة التعليمية، ام انه راجع الى طريقة الطفل في الاستجابة للموقف على سبيل المثال، قد يطلب المعلم من تلاميذه القيام برسم دائرة حول احدى الصور في الكتاب المدرسي بحيث تتم عملية الرسم مع ايقاع كلمة يرددها المدرس شفوياً. قد تتضمن الخطوة المطلوبة للقيام بهذا الواجب معرفة الطفل السابقة بالصور، ومهارة التذكر السمعي، والقدرة على المقارنة بين الكلمات، فهم كلمة ايقاع، والمهارة الحركية اللازمة لرسم الدائرة (فتحي السيد، جاسم السيد، ص 120).

ولأهمية هذا الاسلوب اورد كلا من جونسون وموراسكي (Johnson and Morasky, 1977) اربعة اسباب تدعو الي استخدام تحليل المهمة التعليمية وهي:

1 – التعرف على المهارات المتتابعة وتحديد مدى قصور او عدم قصور (التباعد) الطفل في اداء كل مهارة من هذه المهارات.

2 – تحديد المهارات، واصدار القرارات والترتيبات المناسبة، وغيرها من الجوانب التي يجب ان تؤخذ بعين الاعتبار عند تقرير التباعد في مهارات الطفل، وفي هذه الحالة فان على المدرس ان يحدد المهارات اللازمة لأداء الواجب التعليمي.

3 – تحديد المتطلبات السابقة لأداء المهارة والتي يجب ان تكون لدى الطفل قبل ان يبدأ في تعلم المهارة او الواجب.

4 - من أجل الوضـوح والتسلسل في تدريس الطفل الذي يعاني من صعـوبات في التـعلم. (زيدان، كمال سالم، 1987 ، ص 64).

ويجب على المعلم ايضاً عند اتباعه لهذا الاسلوب ان يسأل نفسـه السؤالين التاليين قبل القيام بالتدريس وهما:

1 - ما هي الواجبات التعليمية الهامة التي على الطفل ان يتعلمها؟

2 - ما هي المهارات التي يتوجب على المتعلم اتقانها قبل تدربه على الواجب التعليمي؟

كما يترتب على المعلم أيضاً ضـرورة ادراك الخطوات العديدة التي يتضمنها كل واجب تعليمي حتى يستطيع ان يوجه كل طفل نحو الأداء الناجح لهذا الواجب او ذاك.

الفصل العاشر

الأسرة وصعوبات التعلم

- دور الأسرة في صعوبات التعلم

-اثر الصعوبة على العلاقة الأسرية

- الأسرة والمدرسة وصعوبات التعلم

- مشاركة الآباء والمعلمين

الأسرة وصعوبات التعلم

دور الأسرة في صعوبات التعلم

تعتبر الأسرة اللبنة الأساسية لبناء المجتمع كما تعتبر المصدر الأساسي في تعليم الطفل العادات والتقاليد الاجتماعية فالطفل يقلد أفراد أسرته خاصةً من يعتقد أنهم أقوى منه وهذا يؤكد ما جاء في مقدمة ابن خلدون حيث يقول «دائماً» المغلوب يقلد الغالب» والطفل دائم السؤال من أجل التعرف على ما يحيط به.

لذا تحتل الأسرة مكاناً بارزاً في المجتمعات الإنسانية ويشكل الطفل في حياة الأسرة جانباً هاماً في بناء الأسرة وتكوينها وتترك الأسرة آثارها عليه أكثر من مؤسسات المجتمع الأخرى. فهي ترعاه في طعامه وترعاه عاطفياً وفكرياً واجتماعياً ويبقى تأثير الأسرة على الطفل كبيراً حتى يذهب الى المدرسة ويكون خلال تلك الفترة حاملاً آثار الأسرة معه والتي تشكل الجانب الاساسي من كيانه الشخصي. ولا يقف تأثير الأسرة عند هذا الحد من الرعاية والتكوين بل يستمر بعد ذلك حتى تكمل الأسرة عملية التربية ووظيفتها في الرعاية والخدمة والتربي مشاركة في ذلك المجتمع عامة والمدرسة خاصة، ومن هنا تبرز المكانة الهامة التي تمثلها الأسرة في حياة الأطفال وتكوينهم حتى يصبح هؤلاء أفراداً يشاركون في حياة المجتمع وتطوره في المستقبل (خولة يحيى، 2003).

ظهرت الجمعيات الأسرية والتي كان لها دور بارز في المساعدة في علاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم في الولايات المتحدة ومنها الجمعية الأمريكية لأولياء أمور الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية لا يمكن ان ينجح الا بالتعاون مع الأسرة لان الاسرة تستطيع أن تقدم الكثير من أجل المساعدة في حل هذه المشكلة عند الطفل.

موقف الوالدين من الصعوبة التعليمية

يمكن النظر الى ميلاد الطفل على أنه نتاج عمل، اي على أنه شيء قامت الأم بعمله، فهو اذن نوع من الانجاز الذاتي، يترتب على ذلك النظر الى الطفل المعوق على أنه يعكس الملائمة الشخصية للأم ومن ثم فإن الشعور بالانجاز الذي قد يُعبر عنه بكلمات مثل «انظروا ماذا أنجبت» عندما يواجه بحقيقة ان الطفل عاجز يتحول هذا التعبير الى تعبير عكس مؤداه «لقد فشلت فيما أنجبت».

بالاضافة الى النظر للطفل على أنه نتاج عمل، يمكن النظر اليه على أنه هدية اعدتها الزوجة لأمها أو لزوجها. كثيرا ما تشعر الفتاة عند الزواج والانتقال من منزل والديها الى منزل الزوجية انها مدينة بشيء ما لأمها. لكي تواجه الفتاة مثل هذا الشعور قد ترغب في أن (تهدي) بطفلها الى أمها وفي كثير من الأسر تقوم الجدة بدافع من الرغبة في مساعدة الأسرة الجديدة بالعناية المبكرة بالوليد الجديد. فاذا كان هناك خطأ أو عيب في هذا الطفل فان قيمة الهدية او الهبة تنخفض اذا لم تتحطم تماماً. وقد تعلمنا من ثقافتنا ان الفرد منا يجب أن يقدم هدية أو هبة بها عيب، فالهدية لا تكون مقبولة اذا كان بها عيباً ما. (فتحي السيد، حليم بشاي، 1985).

نجد الكثير من المشاعر غير المقبولة والتي يبديها الأباء والأمهات حول طفلهم ذو الصعوبة في التعلم حيث يعتبرون هذا الطفل عبأ عليهم وعلى المعلمين وعندما يشعر هؤلاء بأنهم اكفاء في مختلف النواحي ولكنهم عاجزون وغير اكفاء معه يصعب عليهم تقبل الحقيقة.

وهناك بعض المراحل التي يمر بها الطفل ذو الصعوبة في التعلم ذي الملامح الطبقية جداً، الذي لا يتعلم ولا يتعرف مثل الأطفال فيمن هم في مثل سنه رغم أنه من الأذكياء او من متوسطي الذكاء. لذا يجب على الآباء مواجهة سلسلة كاملة من الانفعالات قبل ان يتصارعوا بأخذ مع الحقيقة القاسية لطفل لديه صعوبة في التعلم ولا يوجد ترتيب معين لهذه المشاعر. ولكنهم يبدأون بالانكار عادة وينتمون على الأغلب بالتعقل والامل فتظهر الممارسات التالية. الأنكار حيث لا يعترف الآباء والامهات بالطفل والاسراع الى الأطباء الجيدين ذوي السمعة الطيبة ثم الأطباء بأنهم لا يعرفون شيئاً وقد ينتابهم الخوف كذلك من ان الأطباء لا يعرفون حل هذه المشكلة، لذا قد يشعر الأب والأم بأنه السبب في هذه المشكلة وغير ذلك كثير.

هناك اربعة عوامل تُوَحِّدّ الكيفية التي يؤثر فيها الطفل ذو الحاجة الخاصة في الأسرة.

1 - ان خصائص الحالة (اي طبيعتها وحدتها ومطالبها) تؤدي الى تشكيل ردود فعل الأسرة. ومن الملاحظ ان درجة المشكلة التي يعانيها الآباء تتصل اتصالاً وثيقاً بالمطالب التي تفرضها رعاية الطفل وبعمر الطفل (فالمشكلات تتفاقم مع تزايد العمر).

2 - تؤثر خصائص الأسرة في ردود الأفعال فحجم الأسرة وشكلها والخلفية الثقافية والوضع الاجتماعي والاقتصادي، والموقع الجغرافي، كلها يمكنها ان تؤثر في كيفية توافق الأسرة مع الطفل ذي الحاجة الخاصة.

3 - تؤثر الخصائص الشخصية لكل فرد في الأسرة (صحة افراد الأسرة واساليب التعامل بينهم) في ردود فعل الاسرة نحو الطفل.

4 - يمكن للتحديات الخاصة للأسرة (كالفقر والسكن الريفي والمعاناة من التعصب والتعنصر، ومعاناة الصعوبة التعليمية)، ان تؤثر في ردود فعل افرادها نحو الطفل ذي الحاجة الخاصة. ومع ان الأباء قد يتلقون على صعيد الشعور وردود الفعل الشائعة الا ان طبيعة ردود الفعل وحدثها وحدتها ومدة استمرارها عوامل تدعو للتعامل مع الأسر كل على حده.

وان مراجعة لمشكلات التوافق الشائعة تعين المهنى او الوالد او كليها على الفهم الافضل للمعونة الفردية من ردود الفعل التي قد تصدر عن الأسرة فقد تكون ردود الفعل التي قد تصدر عن الأسرة؛ فقد تكون ردود فعل الوالد على التشخيص الذي يؤكد وجود صعوبة تعلم لدى طفلهما بمثابة حلول كارثة اولها وقع الصدمة او قد تقابل بالانكار واللوم والشعور بالذنب والغضب والحزن. وقد تتبع المشاعر الأولية للصدمة، والانكار والرفض لمشاعر الذنب والغضب او الاكتئاب قبل ان يتوصل الوالدين الى تقبل طفلهما ذي الصعوبة وقبل ان يقوما بمحاولات بناءه لطلب المساعدة والاعتراف بالصعوبة والتعايش معها.

ونستخدم الاطار التالي لمناقشة التوافق الوالدي

1 - الوعي بالمشكلة   2 - الاعتراف بالمشكلة   3 - البحث عن المشكلة

4 - البحث عن المعالجة   5 - تقبل الطفل (راضي الوقفي، ص 300 ، 1995)

- اثر الصعوبة على العلاقة الاسرية

يمثل ميلاد الطفل معوق حدثاً مؤلماً للوالدين ويراه البعض من الآباء بمثابة كارثة تؤرق حياتهم وتستثير فيهم الحسرة والأسى، ذلك أنه مع كونه ميلاداً، إلا أن هذا الميلاد في حقيقته يعني بالنسبة لهم (موت مفاجىء) حلم ظل يراودهم طويلاً في الحصول على طفل

معاق وسليم وذكي فيفقدوا مع هذا الميلاد شعورهم بالفخر والأثابة الوالدية المرتبطة بالأبوة والأمومة، ومن ثم الشعور بعدم الكفاءة والجدارة الذاتية، فكل الامهات وكل الآباء يريدون طفلاً عادياً بصحة جيدة والوالدان ينظران الى طفلهما على أنه جزء منهما وامتداداً لهما فلا أحد يريد او يتوقع أن يكون طفله معوقاً. ليس ذلك فحسب وانما لا يقنع بأن يكون طفله مجرد طفل عادي كغيره من الأطفال ودائماً نريد ان يكون الابن ذكياً وقوياً وسليماً ووسيماً، ويريد ان تكون البنت جميلة ومهذبة وما الى ذك، وهكذا ولا غرابة في أن تكون الاعاقة صفعة عنيفة لكيان الوالدين، تنسف آمالهما وتوقعاتهما وتشكل مأساة مروعة لهما. وانه من النادر أن يتقبل الوالدين طفلهما المعوق دفعة واحدة وانما ما يحدث في الواقع هو ان ينتج عن الاعاقة ردود فعل نفسية شديدة وتشكل أزمة حقيقية. (ايهاب البلادي، 2004).

لذا فإن بعض الأسر التي يوجد فيها طفل ذو صعوبة في التعلم ينسبون في الغالب سبب وجود الصعوبة عند الطفل الى العلاقة غير الجيدة بينهما حيث تدل الدراسات ان حوالي ربع حالات الانفعال او الطلاق تعزى الى هذه الحالة. اذ يرى هؤلاء ان أغلب وقت الأباء يصرف في العناية في هذه الحالة – بصعوبة لذا فأن ذلك يحرمهم من الاستمتاع بوقتهم او على الأقل يحد من علاقتهما ببعضهما وعلى النقيض من ذلك فبعض الأسر المتماسكة ترى ان سبب تماسكها يعود هذه الصعوبة.

من الطبيعي ان الطفل ذو الصعوبة يتطلب وقتاً من الأسرة وخاصة الوالدين اطول مما يتطلبه الابناء العاديين بل لعله يتعين عليهما الاب والأم الى يلجأ الى استراتيجية خاصة في التعامل معه وقد تستجر المعاملة غير المتساوية من الوالدين نحو الأبناء نوعاً من الحقد من جانب الاخوة العاديين وقد تخلق توتراً في العلاقات بينهم، بل لعل الامر قد يذهب الى ابعد من ذلك، فقد يتعلم الطفل المصاب بالصعوبة ان يحسد اخوته واخوانه على انجازاتهم ويبدأ البحث عن وسائل للإقلال من شأنهم. وكذلك فقد نجد شعور الخجل عند الآباء والأقارب من وجود طفل في الأسرة لديه صعوبة وبناء على ذلك نجد أن الأهل لا يوافقون في كثير من الأحيان على دمج الطفل ذو الصعوبة في النشاطات الاجتماعية والفعاليات التي تقوم بها العشيرة والأسرة احياناً لذا نجد ان الطفل الذي يوجد لديه صعوبة يطور

مفهوم الدونية على نفسه او مفهوم منخفض عن الذات لذا فهو لا يجد سعادة في اتصاله مع الأصدقاء او مع الأسوياء اما من حيث النظرة الى المدرسة فأننا نتوقع نظرة غير واقعية ينظرها الأباء الذين لديهم ابنا يعاني من صعوبة بعكس الأباء في الأسر التي لا يوجد فيها طفل يعاني من صعوبة في التعلم.

- الأسرة والمدرسة وصعوبات التعلم

نتيجة للتقدم الحضاري فقد اصبح للأسرة دور كبير في المشاركة مع المدرسة في التربية والتعليم. فمجالس الآباء مثلاً والتي يعتبر لها دور في مشاركة المدرسة في التخطيط وفي تنفيذ البرامج التي تضعها المدرسة لأن المدرسة اصبحت تعتبر كمركز اشعاع لأهل البيئة المحلية، وبناء على ذلك اصبح الأباء مشاركين نشطين في تشخيص حالات ابنائهم وتخطيط برامجهم وتقييم هذه البرامج، كما أن التشريعات الحديثة اعطت للأطفال بشكل عام ولذي صعوبات التعلم وهم جزء منهم في تربية حرة ومناسبة وتسهم الأسرة كوسيلة لضمان تحقيق هذا الهدف. كما انها وعن طريق مجالس الآباء مثلاً عقد جلسات استماع مناسبة وأساليب اخرى لمواجهة عدم الاتفاق بين الآباء والمربين حول أفضل الاستراتيجيات في المعالجة. كما تسعى الجهات المختصة والمهتمة بصعوبات التعلم وغيرها من الجماعات الدفاع الاجتماعي الى تدريب الوالدين وتهيئتها للقيام بهذا الدور، كما تقوم ايضاً وزارات التربية في أغلب الدول بالمشاركة في تدريب المختصين في استراتيجيات اشراك الوالدين.

- مشاركة الآباء والمعلمين

مما سبق يتعين على المعلمين ان يعملوا مع الآباء لتعزيز التعاون بين المدرسة والبيت. وعندما يكون الآباء مشاركين ومتعاونين يصبح البيت الأساس الداعم الذي يحتاج إليه الطفل لمواجهة المطالب المتغيرة للمدرسة. ذلك ان اشراك المعلمين والآباء في تخطيط تعاوني يمكنهم من منع او تخفيف او حل مشكلات كثيرة تنشأ خلال التقدم التربوي للطفل، ويحسن بالمعلمين والآباء الاعتراف بأن أدوارهم تكاملية ومساندة والنظر الى العلاقة بينهم كعلاقة مشاركة لتعزيز تقدم التلميذ.

من الملاحظ أن الآباء والمعلمين يخفون اتجاهاتهم نحو بعضهم البعض ورداً لاعاقة التعاون المتبادل بينهم. وتظهر هذه الإتجاهات في لوم المعلم الأهل او لوم الأهل المعلم. أن

هذا التنافر لا يقيد أحداً، ونيابة عنه ينبغي اتباع استراتيجيات معينة تعزز علاقة التعاون والعمل بينهم.

ويتوقف التقدم الأولي نحو التعاون على تطوير الاحترام المتبادل. فمن المعروف ان الآباء يفضلون معلماً يتعاون معهم كأفراد، ويعاملهم باحترام ويعبر عن مشاعر التقبل لهم، ولا يُريد الأب أن يعامل لمجرد أنه أب لطفل ذو صعوبة في التعلم. إن المعلمين إن كانوا قادرين على نقل مشاعر التقبل للأب فأنه يكون في المقابل اكثر تقبلاً لأي إرشاد من قبل المعلم.

تتضمن العوامل المهددة للتعاون المستويات التربوية المختلفة للوالد والمعلم والتصورات المتعارضة لمناحي القوة والضعف لدى الطفل والآراء الجاحدة والمصطلحات، وتعد الاتجاهات المتباينة حول قوة الطفل وضعفه ميدانياً رئيساً من الاهتمام يجب مواجهته. وينشأ تصور المعلم للطفل من خبرته مع أطفال مشابهين له أو مختلفين عنه ومن معرفته بصعوبات التعلم ومن ملاحظته للطفل في البيئة المدرسية، ويتبع تثور الآباء من خبرتهم مع الطفل منذ الرضاعة عبر اوضاع بيئة متعددة وتصورهم لصعوبات التعلم. وخبرتهم بأخوة الطفل ومرحلة تكيفهم لصعوبة الطفل.

المراجـــع

أ - المراجع العربية:

1 - الشرقاوي، أنور، **سيكولوجية التعلم**، جـ 2 ، ابحاث ودراسات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1987.

2 - ارنوف، وتيبنج، **نظريات ومشكلات في سيكولوجية التعلم**، ترجمة عادل الاشول وآخرون، دار ماكرو وهيل للنشر، 1984.

3 - احمد، زيدان وسالم، كمال، **المعاقون اكاديمياً وسلوكياً، خصائصهم واساليب تربيتهم**، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض، 1987.

4 - ابو لبده، سبع، **مبادىء القياس النفسي والتربوي**، ط 4 ، الجامعة الأردنية، كلية التربية، عمان، 1987.

5 - الروسان، فاروق، **الصعوبات التعليمية لطلبة المدارس الابتدائية**، رسالة المعلم، المجلد السادس والعشرون، العدد السادس، كانون أول ، 1985 ، ص . ص 25 - 40.

6 - الروسان، فاروق، **العجز عن التعلم عند طلبة المدارس الابتدائية من وجهة نظر التربية الخاصة**، دراسة نظرية، مجلة العلوم الإجتماعية، جامعة الكويت، العدد الأول، ربيع 1987م.

7 - الروسان، فاروق، **منهاج المهارات الاستقلالية للمعوقين عقلياً**. مطابع وزارة الاعلام بدولة البحرين، 1984 م.

8 - الروسان، فاروق والعامري، اروى "**تطوير صورة أردنية لمقياس مهارات القراءة للمعوقين عقلاً**، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، العدد (8)، 1988م.

9 - الروسان، فاروق، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، دار الفكر للنشر، عمان، 2001.

10 - السيد، فتحي والسيد، حليم، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة**، جـ 2 ، دار القلم، الكويت، 1982.

11 - الناصف، محمد، **في التربية والتعليم**، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، 1981.

12 - اسماعيل، محمد عماد الدين، **المنهج العلمي وتفسير السلوك**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1978م.

13 - العلي، نصر، وآخرون، **علم النفس التطوري**، وزارة التربية، سلطنة عمان، 1985.

14 - جيروم، كاغان، **نمو الشخصية**، ترجمة صلاح الدين المقداد، وزارة الثقافة والارشاد القومي، دمشق، 1983.

15 - جون، كونجر وآخرون، **سيكولوجية الطفولة والشخصية**، ترجمة، احمد عبد العزيز، جابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، القاهرة، 1987.

16 – ايهاب البيلاري، **مكتبة الرشد** – 2004

17 – جبرين، عمر، "**ديسلكسيا" عجز متميز في التعلم**، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم، قطر، العدد (15) ايار، 1986.

18 – حمدان، زيدان، **تعديل السلوك الصفي**، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1983.

19 – زهران، حامد، **علم نفس النمو**، عالم الكتب، القاهرة، 1985.

20 – عبد العزيز، جمال الدين، **بعض مداخل تحليل المضمون، وتطبيقاتها في العلوم الاجتماعية"** حولية كلية التربية بجامعة قطر، العدد الرابع، 1985 ، ص . ص 191 - 228.

21 – عبد اللطيف، خير وآخرون، **صعوبات التعلم والتاخر الدراسي**، دراسة نظرية، الحلقة الدراسية في الارشاد والتوجيه المهني، وزارة التربية، ط 4 ، الكويت، 1984.

22 – عبد الغفار، عبد السلام، الشيخ، يوسف، **سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة** دار النهضة المصرية، القاهرة، 1966.

23 – عبد السلام، محمد، **القياس النفسي والتربوي**، المجلد الأول، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1960.

24 – عليان، خليل والصمادي، جميل، **معايير الأداء العقلي للأفراد الأردنيين الذين تزيد اعمارهم على** (11) **عاماً على مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدمة**، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، المجلد الخامس عشر، العدد الثامن، 1988، ص.ص 107 - 132.

25 – علي، الصفدي، **مقياس المصفوفات المتتابعة والمقننة للذكاء لرافن في البيئة الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، 1973.

26 – عبد الغفار، عبد السلام وسلام، احمد. **اختبار كاكل للذكاء**، القاهرة، 1974.

27 – فرج، صفوت، **القياس النفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980م.

28 – فهمي، مصطفى، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، مكتبة مصر، القاهرة، 1965م.

29 – كوافحة، تيسير وآخرون، **المحمص في علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمان، 1988.

30 – كوافحه، تيسير، وآخرون، **التعلم والتعليم الصفي**، دار الفكر، عمان، 1989.

31 – كيرك، وكالفن، **صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية**، ترجمة، زيدان والسرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، 1988.

32 – دينس، تشيلد، **علم النفس والمعلم**، ترجمة عبد الحميد وآخرون، هولن سوندر لسند، مؤسسة الأهرام، القاهرة، 1983.

33 – ميلتون، برتن، **ما مشكلة طفلي**، ترجمة لطفي الأسدي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، سلسلة الكتب المترجمة، الكويت، 1983.

34 – أمين الكخن وآخرون، **اساليب المعلمين في تعليم مهارات اللغة العربية**. مجلة دراسات ، المجلد التاسع عشر، العدد الرابع، الجامعة الأردنية 1992.

35 – الزراد، "**صعوبات التعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية العليا**، دولة الامارات العربية المتحدة" رسالة ماجستير غير منشورة 1991.

36 – فيصل محمد الزراد، **التخلف الدراسي وصعوبات التعلم**، دار النفائس 1997.

37 – مازن الدبس، **صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء في الصف الرابع**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

38 – راضي الوقفي، **مقدمة في صعوبات التعلم**. كلية الاميرة ثروت 1996.

39 – وزارة التربية والتعليم، **المؤتمر الوطني للتطوير التربوي**، أوراق عمل، عمان، الأردن، 1987.

40 – ياسر، سالم عثمان، **دراسة تطوير اختيار التشخيص وصعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية**، مركز نازك الحريري، عمان، الأردن، 1986.

41 – اميرة طه بخش **مقدمة في التربية الخاصة**، الملك فهد، الرياض 2000.

42 – جابر عبد الحميد **صعوبات التعلم** ، دار الفكر، القاهرة، 2000

43 – فتحي مصطفى **صعوبات التعلم**، القاهرة 1998

44 – راضي الوقفي **مقدمة في صعوبات التعلم** – كلية الأميرة عالية، عمان 1999

45 – زيدان ، عبد العزيز السرطاوي **مدخل الى صعوبات التعلم الاكاديمية**، الرياض 2001.

46 – فوزية بنت محمد اخضر **مدخل الى تعليم ذوي صعوبات التعلم** 1993.

47 – جابر عبد الحميد **خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. دار الفكر، القاهرة 2001.

48 – محمد عبد الرحمن عدس، **صعوبات التعلم** – دار الفكر، عمان 1998.

49 – تيسير كوافحة، **القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** دار المسيرة للنشر والتوزيع عمّان – الأردن 2003.

50 –فتحي السيد، حليم شامي،

51 – خولة احمد يحيى، **ارشاد اسر ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار الفكر، 2003

المراجع الأجنبية:

1 - Anang - Arlene' Lanier, Perry. **"Where is the Subject Matter? How the Social Organization of the Classroom Affect Teaching".** Paper Presented at the Annual Meeting of the American Antreopologial Association (Los Angeles, Ca, December, 1981). P. 28.

2 - Best, John W., **Research in Education.** Third Edition, Newjersey Prentice Hall Inc. Engle Wood Cliffs, 1977.

3 - Bennt, R. E. and Maher, C. A., **Microcomputer and Exceptional Children**, Haworth Press. New York, U.S.A. 1984.

4 - Bill R. Gerrheart, **Learning Disabilities Educational Strategies,** 4th EB., Times Mirror/ Mosby College Publishing, St. Lonis, Toronto, Santa Clara, U.S.A., 1985.

5 - Bush, W. and Wangh, K. W., **Diagnosis Learning Disabilities,** 2nd Ed., Chavles E. Merrill Publishing Company, Columbos, Ohio, U.S.A., 1976.

6 - Cartwright, C.A., et al, **CAI Course in the Identification of Handicapped Children,** Exceptional Children, Vol. 38, 1972. pp. 433 - 459.

8 - Charles Thompson and William Dunlap, **Diagnosing Difficulties in Learning Basic Math Facts,** Journal of Learning Disabilities, Vol. 10, No. 9, 1977. pp. 585 - 589.

10 - Dennis H. Hendrix, **Evaluation of Learning Disabilitieses: Who Should Test What?.** Journal of Learning Disabilities, Vol. 14, No. 2, Feb. 1981.

11 - Fergnson, G.C. **Statistical Analysis in Psyshology and Education,** Fourth Edition, McGrow Hill Book Co. New York, 1978.

12 - Eiddy, P. and wharry, D., **Microcoputers In Eary Education, Longman,** U.K., 1983.

13 - Gay, Hellen kemp. **"Teacher Effectiveness in Identifying Children with Specific Learning Disabilities:.** Dissertation Abstracts International Vol. 41, No. 4 October, 1980.

14 - Goodwin. W. L., and Klansmeier, H. J. **Facilitating Student Learning: An Introduction to Educational Psychology.** Harper and Row Publishers, New York, 1975.

15 - Gerald W. and kauffman, J. **Ieaching Children With Learning Problems,** Charles E. Merrill Publishing Company, Columbos, U.S.A., 1978.

16 - Hallahan, Daniel and Kauffman James, **Excepioal Children,** Prentic - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A., 1978.

17 - Heinch, R. et al. **Instructional Technology and the New Technologies of Instruction,** John Wiley, New York, 1982.

18 - Jacobs, Joyce Diane, **"The Effects of Instructional Television and Teacher Student Interaction of Juvenile Delinguents with learning proplems"** Dissertation Abstracts Internationa, Vol. 41. No. 5 November, 1980.

19 - Jeffrey W. Hummel and David Farr, **Options for Creating And Modifying Cat Software for the Handicapped**, Journal of Learning Disabilities, Vol. 18, No. 3, March 1985. pp. 166 - 168.

20 - Jill S. McCord and Willian 0. Hayness, Hayness, **Discourse Evvors in Students With Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers: Molar Versus Molecular Views,** Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No. 4, April 1988. pp. 237 - 242.

21 - John Trifilett, **Microcomputers Versus Resouce Rooms for Learning - Disabled Students: Apreliminary Investigation of the Effects on Math Skills,** Learning Disabilities Quarterly, Vol. 7, No, No. I, Win 1984. pp. 69-76.

22 - Kalechstein, Elvin :**Relationship between parental Child - Rearing Attitudes, Academic Locus of Contvol, and Learning Difficulties in Adoptive Families",** Dissertation Abstracts International Vo, 42, No. 1 July 1981.

23 - Keith E. Stanovich, **Science and Learning Disabilities,** Journal of Learning Disabilities, Vo. 21, No. 4, Aprill, 1988.

24 - Kenneth A. Kavale, **Epistemological Relativity in Learning Disabilities,** Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No. 4, April 1988.

25 - Kimple, B. A. **Learning Disabilities,** Encyclopedia of Psychology, Vo,. 2. Raymond J. Covsin 1982. pp. 290 - 291.

26 - Leaner, Janet W., **Children With Learning Disabilities:** Theories, Diagnosis and Teaching Strategies, Second Edition, Houghton Miffline Company,, Atlanta, U.S.A., 1976.

27 - Lynnette Wilnardt and Curt A. Sandman, **Performance of Nondisabled Adults and Adults with Learning Disabilities on a computerized Multiphasic Cognitive Memory Battery,** Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No. 3 March 1988. pp. 179 - 185.

28 - Max Elliott, **Quantitavive Evaluation Procedures for Learning Disabilities,** Journal of Learning Disabilities, Vol. 14, No. 2, 1981. pp. 84 - 87.

29 - Nitzburg, Ann (Editor), **Children With Learning Problems,** Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, U.S.A., 1978.

30 - Noemi Halpern, **Artificial Intelligence and The Education Learning - Disabled,** Journal of Learning Disabilities, Vol. 17, No. 2, 1984. pp. 118 - 120.

31 - Phillips, J. L. **The Origins of Intellect: Piaget's Theory,** Freeman, San Francisco, U.S.A., 1975.

32 - **Readings In Learning Disabilities,** Revised Edition, Special Learning Corporation, Guilford, U.S.A., 1980.

33 - Renner, J.W. et al, **Teaching and Learning with the Peaget Model Reseach,** Norman. U.S.A., 1976.

34 - Rich Hofman, **Educational Software: Evaluation? No! Utility? Yes!**, Journal of Learning Disabilities, Vol. 18, No. 6, July 1985. pp. 358 - 360.

35 - Richard J. and Don Siegel, **The L. Q. of Learning Disabilitiy Samples: Areexamination,,** Journal of Learning Disabilities, Vol. 19, No. 8, Oct. 1986. pp. 492 - 493.

36 - Richard Howel et al, **The Effects of Use on the Acquistion of Multiplication Facts by a student with Learning Disabilities,** Journal of Learning Disabilities, Vol. 20, No. 6, July, 1987. pp. 336 - 341.

37 - Sicoli, Thamas R., **Electronics Aids for Learning - Disabled College Students,** Journal of Reading writing, and Learning Disabilities Inder national Vol. 2, No. 4, 1986. pp. 301 -393.

38 - Stenen Louie et al, **Locus of Control Among Computer Using School Children: A Report of A pilot Study,** J. Educational Technology System, Vol. 14 (2), 1986. pp. 101 - 109.

39 - Wallace, Gerald, and Mcloughlin, James A., **Learning Disabilities: Concepts and Characteristics,** Charles E. Mevvill Publishing Co, A Bell and Howell company, Columbus Toronto, London, 1979.

40 - Wilkinson G., **Media and Instruction: to Years of Research,** Association of Education Communication and Technology, Washington, D. C., U. S. A. 1980.

41 - Vitoria L. Perkins, **Feedback Effects on oral Reading Errors of Children with Learning Disabilities,** Vol. 21, No. 4, April, 1988. pp. 244 - 248.


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة

Learning Difficulties

صعوبات التعلم

والخطة العلاجية المقترحة



Yaman

9789957062040

دار المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
www.massira.jo